МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ГОРЛОВСКИЙ ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

ГУМАНИТАРНЫЙ ВЕСТНИК

Горловского института иностранных языков

Сборник научных трудов
Выпуск 2

Горловка
2015

УДК 009
ББК Ф66/Ш81
Г69

Печатается по решению Ученого совета
Горловского института иностранных языков.
Протокол № 4 от 25.11.2015 г.

Ответственный редактор: *Иванова Н.И.* – канд. филол. наук, доцент Горловского института иностранных языков.

Редакционная коллегия: д-р филол. наук, профессор Горловского института иностранных языков *Кочетова С.А,* д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики Луганского государственного университета имени Владимира Даля *Белых А.С.,* д-р филол. наук, профессор филиала ФБГОУ ВПО «Кубанский государственный университет» *Беляева М.Ю.,* д-р филол. наук, д-р философии, профессор Донецкого Национального университета *Дяговец И.И.*, канд. филол. наук, доцент Горловского института иностранных языков *Вострецова В.А*., канд. мед. наук, доцент Барановичского гос. университета (Республика Беларусь) *Тристень К.С.*

Г69 **Гуманитарный** вестник Горловского института иностранных языков : сб. науч. тр. / Горл. ин-т иностр. яз. Редкол. : Н.И. Иванова и др. – Вып. 2. – Горловка : Изд-во ГИИЯ ДНР, 2015. – 368 с.

Сборник посвящен исследованию научных проблем педагогики, общественных наук, психологии.

Для научных работников, специалистов-педагогов, историков, психологов, аспирантов, студентов, школьных учителей.

УДК 009
ББК Ф66/Ш81

© Изд-во ГИИЯ ДНР, 2015

ПЕДАГОГИКА

УДК 37.036:398

Авдей Е.Н.
старший преподаватель кафедры педагогики,
Тристень К.С.
кандидат медицинских наук,
доцент кафедры дошкольного образования и технологий
Барановичского государственного университета
(г. Барановичи, Республика Беларусь)

ЗНАЧЕНИЕ ФОЛЬКЛОРА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ И НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Полноценное развитие детей включает не только физическое, но и социально-нравственное, эстетическое, личностное, речевое и познавательное [9, с. 160]. Одной из главных задач современного общества является воспитание растущего человека, формирование духовно развитой личности, создание возможностей для духовно-нравственного совершенствования человека. Чтобы сделать растущего человека борцом за человечность, необходимо развивать его образ мышления, готовность к участию в экономической, культурной, социальной жизни общества, готовность участвовать в трудовой деятельности [5, с. 25].

Не подлежит сомнению, что можно уже очень рано констатировать у детей более или менее выраженные индивидуальные особенности поведения. С самого рождения человек приобретает субъективный опыт, который становится неотъемлемой частью его личности. Знания, полученные в детстве, определяют взрослую жизнь человека, формируют здоровье, способствуют становлению личности [8, с. 38]. Важной составляющей процесса формирования личности является эстетическое воспитание, представляющее собой целенаправленный процесс формирования у человека восприятия, понимания и наслаждения прекрасным в окружающей действительности [1, с. 228].

Основой формирования эстетического сознания должны стать художественные ценности традиционной национальной культуры народа, источником и фундаментом которого является фольклор. Фольклор – источник знаний о действительности, о человеке, средство формирования важнейших народных понятий о добре и зле, познаний родного языка, речи через лучшие образцы народных песен, сказок, пословиц, поговорок и загадок [4, с. 244].

Фольклор, являясь коллективным художественным творчеством народа, имеет ясно выраженную дидактическую направленность. Многое в нём создавалось специально для детей, что говорит о великой народной заботе о своём будущем – молодёжи. Обязательными спутниками раннего детства являются колыбельные песни, детские «пестушки», «потешки», сказки про курочку рябу, козу-дерезу, репку. Учёными неоднократно подчёркивались высокие педагогические качества детского фольклора: глубокое проникновение в психику ребёнка, тонкий учёт особенностей детского восприятия, отсутствие навязчивых поучений. Фольклор даёт детям самые главные и простые понятия о жизни, о людях. Благодаря резкому разграничению добра и зла образы фольклора всегда ясны и доступны детям, им легко определить свои симпатии и антипатии.

Народное творчество веками вбирало в себя жизненный опыт, мудрость и передавало их младшим поколениям, пропагандируя высокие эстетические идеалы и нравственные нормы.

Проблема формирования нравственности, расширения духовного мира детей прослеживается в работах Л. Толстого, К. Ушинского, В. Белинского, В. Сухомлинского, А. Макаренко. К вопросу развития нравственных качеств детей обращаются белорусские учёные: Г.А. Никашина, В.П. Рева, Л.С. Ходонович [8, с. 8].

Нравственность – это индивидуальная форма существования морали общества, внутренний закон человека, побуждающий соотносить свои поступки с нормами морали общества, в котором он живёт. Методология воспитания нравственных качеств у детей ориентирует на использование национального культурного наследия [3, с. 53].

Культурное наследие – один из важнейших компонентов образовательного процесса. Культурологический подход к образованию детей дошкольного и младшего школьного возраста создаёт условия для духовно-нравственного самоопределения личности, помогает развивать психологические функции, стимулирует раннее творческое развитие, гармонизует растущего человека.

Проблемам, связанным с творческим развитием детей на начальном этапе обучения и воспитания, в психологии традиционно уделяется значительное внимание. В основе педагогических исследований развития детей младшего школьного возраста лежат работы известных психологов: Л.А. Венгера, Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина. Развитием музыкального воспитания занимались Н. А. Ветлугина, К. Орф, Н. А. Метлов и другие [2, с. 257]. Нравственные начала

закладываются в раннем возрасте и развиваются по мере взросления ребёнка, поэтому нравственное, этнокультурное, патриотическое, познавательное, художественно-творческое развитие человека является актуальной проблемой современного образования [10, с. 372].

Для определения психолого-педагогических условий, обеспечивающих эстетическое восприятие и нравственное воздействие на детей произведений фольклора, во время прохождения практики в школе студентами факультета педагогики и психологии Барановичского государственного университета велась экспериментальная работа: разрабатывались планы уроков, давались индивидуальные задания детям, проводились игры с учащимися, инсценировались сказки, разгадывались загадки.

С целью выяснить, как воспринимают дети те или иные произведения фольклора, проводилось анкетирование 58 родителей детей 3-4 классов. В результате анкетирования было выявлено, что 25,9% родителей считают, что фольклор увлекает их детей яркими поэтическими образами, 22,4% родителей высказались о положительном воздействии фольклора на восприятие жизни детей, 51,7% родителей считают, что фольклор помогает понять их детям, что хорошо и что плохо, что красиво, а что некрасиво.

Воспитание у ребёнка эмоционально-положительного отношения к окружающему возникает при создании вокруг него радостной обстановки, что достигается при участии его в играх, а также в театрализованных представлениях или наблюдением их [6, с. 106]. Многочисленными психологами и педагогами подчёркивается важность творчества в деятельности ребёнка (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.Т. Кудрявцев и др.). На роль игровой деятельности в эстетическом воспитании детей указывают Р.И. Жуковская, А.В Трацевская, В.В. Чечет, театрально-игровой – Е.Н. Авдей, А.О. Гаврилкевич, Т.В. Горбачёва, К.С. Тристень.

В приобщении детей к традиционной народной культуре, к пониманию ими древних корней традиционной культуры, в развитии эстетических и философских взглядов на жизнь, воспитании духовности важная роль отводится сказкам и народным праздникам. Учитывая, что по силе воздействия на чувства и воображение детей среди многообразных жанров фольклора первое место занимают сказки, а самым массовым и популярным жанром фольклора являются песни, в работе с младшими школьниками мы использовали сценарий музыкальной сказки «Калядкі» (музыка Анны Козловой, слова Аллы Конопелько). В сценарии преследуется цель стимулировать умственную деятельность детей, воспитывать великодушие,

справедливость, внимание к явлениям природы, к образу существования лесных животных. Одной из задач праздничного представления является обогащение опыта детей музыкально-эстетическими впечатлениями от знакомства с произведениями белорусских композиторов и поэтов.

После представления мы провели анкетирование родителей, присутствовавших на нём. По мнению 30,6% родителей, народное сказочное искусство укрепляет в детях оптимистическое, жизнерадостное восприятие действительности, 25% опрошенных считают, что сказка учит детей мечтать, фантазировать, т. е. стимулирует работу детского воображения. А 44,4% анкетируемых родителей считают, что сказки предоставляют детям возможность для проявления инициативы и творчества. Все родители сошлись во мнении, что сказки имеют большое значение для эстетического и нравственного воспитания учащихся. Через конкретные художественные образы сказок учитель подводит детей к нравственно-эстетическим оценкам явлений действительности, формирует любовь к добру и справедливости, ненависть и отвращение ко лжи и несправедливости, а музыка усиливает, обогащает содержание сказки, оказывая самое непосредственное и глубокое воздействие на эмоциональный мир детей. Большинство опрошенных родителей и воспитателей считают, что проведение литературно-музыкальных мероприятий способствует накоплению музыкальных впечатлений у детей, обогащению их музыкального опыта, развитию эстетического вкуса, повышению творческой активности.

Значительный интерес школьники проявляют к такому жанру устного народного творчества, как загадки. Ребят привлекает сам процесс их загадывания и отгадывания, который похож на занимательную игру.

Игровая деятельность выступает особой формой передачи и усвоения нравственного опыта, коррекции поведения ребёнка, основанного на знании нравственных эталонов и норм [7, с. 92]. В процессе занимательной игры, легко и незаметно загадки расширяют кругозор ребёнка, пополняют его знания о процессах и орудиях труда, помогают разобраться в многообразии связей реального мира, заставляют глубже осмысливать окружающее, развивают эстетическое восприятие действительности.

На заключительном этапе эксперимента, с целью изучения влияния фольклора на формирование эстетического и нравственного воспитания детей, нами было проведено анкетирование 84 студентов факультета педагогики и психологии, проводивших исследование влияния фольклора на эстетическое и нравственное воспитание детей.

Фольклор формирует национальное мировоззрение детей – так считает 32,1% студентов, 39,3% респондентов считают, что фольклор воспитывает у детей эстетическое отношение к природе, к труду; по мнению 28,6% анкетируемых, фольклор учит видеть прекрасное в человеческих отношениях.

26,6% студентов считают, что при подготовке фольклорных мероприятий необходимо больше внимания уделять изучению быта, уклада жизни, народного календаря, народных обычаев и обрядов. На вопрос «Какие мероприятия необходимы для создания у детей реальных представлений о фольклоре?» 29,8% респондентов ответили: «Встречи с носителями народной культуры», 14,3% указывают на необходимость экскурсий, 26,2% – на инсценировки сказок, на игры с разгадыванием загадок – 11,8%, и 17,9% назвали литературно-музыкальные мероприятия.

Признаками воспитания высокой нравственности посредством фольклора, анкетируемые студенты считают порядочность – 28,5%, доброту – 26,2%, отзывчивость – 16,7%, способность идти на выручку – 17,9%, наличие хороших и верных друзей – 10,7%.

На вопрос анкеты «Способна ли в современных условиях школа воспитать высоконравственных граждан?» положительно ответили 49,7%, не верят в возможности образовательных учреждений для детей 15,83%, остальные респонденты (54,47%) высказались за совместную деятельность школы и семьи в деле воспитания высоконравственного человека.

Таким образом, формирование нравственных понятий и эстетического вкуса – сложный и длительный процесс, требующий постоянных усилий, систематического и планомерного воздействия на чувства и сознание детей.

В целях нравственно-эстетического воспитания школьников средствами фольклора необходимо через конкретные художественные образы сказок, загадок, пословиц, песен вести детей к осмыслению жизни, собственных наблюдений, подводить к нравственно-эстетическим оценкам явлений, формировать патриотические чувства, любовь к добру и справедливости. С этой целью в работе необходимо применять множество разнообразных творческих форм и способов, находить правильный синтез игровых и учебных форм деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байбикова Р. Д. Формирование у детей интереса к старшему поколению через приобщение к народной культуре : Вопросы теории и практики дошкольного образования : сб. науч.-метод. ст. / ред.-сост. : Л. В. Горина, Ю. Ю. Колесниченко. Вып. 5. / Р. Д. Байбикова. – Саратов : ИЦ «Наука», 2009. – С. 226-230.

2. Баренбойм Л. В. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / Л. В. Баренбойм. – М. : Сов. композитор, 1978. – 367 с.
3. Горбачёва Т. В. Проблема знакомства дошкольников с народными праздниками : Семья, дошкольное и начальное образование – единый развивающий мир ребёнка : материалы Респ. науч.-практ. конф.; г. Минск, 19 апр. 2005 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. О. И. Митрош [и др.]; отв. ред. Н. В. Литвина / Т. В. Горбачёва, Л. Е. Никонова. – Мн. : БГПУ, 2005. – С. 52-55.
4. Загрябина Г. М. Труд экологического содержания в нравственном развитии старших дошкольников : Вопросы теории и практики дошкольного образования : сб. науч.-метод. ст. / ред.-сост. : Л. В. Горина, Ю. Ю. Колесниченко. Вып. 5. / Г. М. Загрябина. – Саратов : ИЦ «Наука», 2009. – С. 242-246.
5. Зайцева Н. В. П. Ф. Лесгафт : к вопросу о взаимосвязи умственного и физического воспитания : Вопросы теории и практики дошкольного образования : сб. науч.-метод. ст. / ред.-сост. : Л. В. Горина, Ю. Ю. Колесниченко. Вып. 5 / Н. В. Зайцева. – Саратов : ИЦ «Наука», 2009. – С. 23-31.
6. Комкова О. П. Эстетическая среда как средство развития творческих способностей детей дошкольного возраста : Семья, дошкольное и начальное образование – единый развивающий мир ребёнка : материалы Респ. науч.-практ. конф.; г. Минск, 19 апр. 2005 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. : О. И. Митрош [и др.]; отв. ред. Н. В. Литвина / О. П. Комкова, Л. Н. Пастушенко. – Мн. : БГПУ, 2005. – С. 105-107.
7. Костюшина Е. В. Роль игровой деятельности в нравственном развитии ребёнка : Вопросы теории и практики дошкольного образования : сб. науч.-метод. ст. / ред.-сост. : Л. В. Горина, Ю. Ю. Колесниченко. Вып. 5 / Е. В. Костюшина. – Саратов : ИЦ «Наука», 2009. – С. 90-95.
8. Тристень К. С. Формирование нравственного здоровья детей средствами литературно-музыкальных мероприятий : практ. пособие для студентов пед. спец. / К. С. Тристень, Е. Н. Авдей. – Барановичи : РИО БарГУ, 2012. – 120 с.
9. Чечет В. В. Развитие интеллектуальных способностей детей средствами досуговой деятельности : Педагогическое взаимодействие в системе отдыха и оздоровления детей и молодёжи : образовательно-оздоровительное пространство : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., НДЦ «Зубрёнок», 22-24 сент. 2010 г. / редкол. : Н. К. Катович [и др.] / В. В. Чечет. – Мн. : Изд. центр БГУ, 2010. – С. 160-163.

10. Якупова Л. Х. Проблема духовно-нравственного воспитания в условиях современного образования / Л. Х. Якупова // Актуальные вопросы современной пед. науки : материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф., 19 сент. 2009 г.; отв. ред. М. В. Волкова. – Чебоксары : НИИ педагогики, 2009. – С. 370-374.

АННОТАЦИЯ

Авдей Е.Н., Тристень К.С. Значение фольклора в эстетическом и нравственном воспитании младших школьников.

Главная задача современного общества – воспитание и формирование у младших школьников черт духовно развитой личности, создание возможностей для их духовно-нравственного совершенствования. Проведено анкетирование студентов, родителей и младших школьников с целью определения влияния фольклора на воспитание эстетических и нравственных качеств личности ребёнка.

Ключевые слова: школьники, фольклор, эстетика, нравственность, развитие.

SUMMARY

Elena N. Avdey, Claudia S. Tristen. The value of folklore in aesthetic and moral education of younger students.

The main task of the modern society is to educate and form the features of a moral, full-fledged personality of younger school students, to create the opportunities for their moral improvement. In order to define the influence of folklore on the formation of esthetic and moral qualities of a child there has been carried out a questioning of students, parents and younger school students.

Key words: younger school students, folklore, esthetics, moral, development.

УДК 373.3

Армянинова Д.Ю.
(г. Горловка)
ассистент кафедры педагогики
и методики преподавания иностранных языков
Горловского института иностранных языков

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Постановка проблемы. В процессе обучения иностранному языку чтение является рецептивным видом речевой деятельности и выполняет очень важную роль, будучи составной частью коммуникативно-общественной деятельности людей, обеспечивая в ней письменную форму общения. Младший школьный возраст по своим психологическим характеристикам считается наиболее благоприятным для овладения иностранным языком. В методической литературе в течение многих лет велась дискуссия о достоинствах и недостатках раннего обучения иностранному языку. В настоящее время осуществляется поиск эффективных путей обучения различным видам коммуникативной деятельности в младших классах, обсуждаются цели, условия и методы обучения.

Анализ основных исследований и публикаций. Наиболее известными в этой области стали работы ученых, таких как И. Н. Борисенко, И. А. Зимней, Л. И. Козловой, Е. А. Ленской, Е. И. Матецкой, С. Ю. Николаевой, Е. И. Онищенко, С. В. Роман, С. В. Снеговой и др. Поскольку иностранный язык был введен в учебные программы начальной школы, многие исследователи занялись изучением проблем, связанных с ранним обучением детей младшего школьного возраста.

Цель статьи. Определить особенности обучения иноязычному чтению детей младшего школьного возраста; исследовать трудности обучения чтению; проанализировать теоретическую базу и практический опыт исследователей в этой области методики преподавания иностранных языков; выделить наиболее эффективные способы обучения чтению; определить универсальную схему проведения урока по обучению чтению вслух.

Изложение основного материала. Главная цель обучения иностранному языку в общеобразовательных учреждениях состоит в формировании у учеников коммуникативной компетенции, базой для которой являются коммуникативные умения, сформированные на основе языковых знаний и навыков.

Программа начального общего образования по иностранному языку к основным коммуникативным умениям относит умение

читать вслух небольшие тексты, построенные на изученном языковом материале, с соблюдением правил чтения и нужной интонации, а также читать про себя тексты, включающие как изученный языковой материал, так и отдельные новые слова, с пониманием их основного содержания и поиском в тексте нужной информации [1, с. 7].

С. Ю. Николаева дает определение чтению как процессу восприятия и активной переработки информации, графически закодированной в системе того или иного языка, представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность, которая состоит из восприятия и понимания текста. Чтение характеризуется слиянием этих двух процессов и концентрацией внимания на смысловой стороне содержания [5, с. 224].

Процесс овладения чтением на английском языке всегда представляет трудности для учащихся, вызываемые графическими и орфографическими особенностями иностранной речи. Например, Е.А. Ленская выделяет такие характерные трудности, как: количественная неадекватность между буквами и звуками в слове, то есть между графическим и звуковым образом слова *(brother /ˈbrʌðəʳ/, through /ˈθru:/, nephew /ˈnevju:/)*; разночтения одинаковых букв и буквосочетаний *(who – what, hard – heart, for – four, now – snow, sugar, his, vision)*; количество букв алфавита и количество графем, которые они образуют (26 букв дают 104 графемы); наличие «немых» букв в словах *(snake, through, Thursday),* передача одного и того же звука различными буквами и буквосочетаниями *([i:] – bee, feet, eat, jeans; [f] – five, dolphin)* [3, с.182].

И. А. Зимняя считает, что трудности иноязычных текстов ученики должны преодолеть постепенно: сначала они овладевают техникой чтения вслух, усваивают специфику букв алфавита и языковой материал, выполняют большую тренировочную работу по технике чтения, получая как можно большую нагрузку на зрительный анализатор; затем переходят к чтению молча, овладевая приемами собственно чтения как речевой деятельности [2, с. 110].

В соответствии с вышеуказанными трудностями можно выделить три группы упражнений для обучения чтению:

- I группа – упражнения для формирования навыков техники чтения;
- II группа – упражнения для формирования речевых навыков чтения;
- III группа – упражнения для развития умений чтения [3, с. 183].

Формирование умений чтения обеспечивается в процессе многократного выполнения учениками заданий одного и того

же типа. Задачи при этом варьируются, а языковой материал упражнений меняется, комбинируется по-другому, усложняется изолированными словами, словосочетаниями, предложениями, абзацами, текстами, увеличивается скорость выполнения упражнений.

Обучение чтению может идти разными путями. Но В. А. Бухбиндер и Г. А. Китайгородская выделяют два наиболее используемых: путем чтения целых слов и чтения целых предложений. Для начального этапа обучения чтению на английском языке используется первый путь. Ученики учатся читать сначала отдельные слова, организованные по правилу чтения, представленному выделенной буквой, звуком и ключевым словом *([kw] – **qu**arter, **qu**een, **qu**estion, **qu**iet)*. Ключевое слово содержит графический образ слова и картинку. Ученики, глядя на картинку, вспоминают название предмета и затем «накладывают» звуковой образ на графический, прочитывая это слово каждый про себя, а потом вслух.

При работе над чтением отдельных слов, которые обеспечивают учеников установлением графемо-фонемных соответствий на основе принципа сознания, необходимо развивать и скорость реакции на графический образ слова, то есть обращать внимание на темп прочтения слов. С целью развития скорости чтения и реакции учеников на печатное слово следует пользоваться карточками с написанными на них словами. В этом случае возможно постепенное сокращение времени на экспозицию карточки. Ученикам можно предложить соревнования на скорость и правильность прочтения слов из представленного в учебнике упражнения. Большую помощь в обучении чтению слов может предоставить разрезная азбука. Она позволяет применять различные приемы, способствующие овладению графемо-фонемными соответствиями в английском языке.

Обучение чтению слов, не поддающихся правилам, может осуществляться: на основе слов с аналогичным звуком, читаемых по правилам, с использованием частичной транскрипции с выделением соответствующих букв, с использованием полной транскрипции или же на основе чтения слов за учителем или диктором *(air – care; [tf] – cheese; earth /*з*:θ/)*.

В этом случае овладение чтением сложных слов происходит на основе интонации. Далее учащиеся приступают к чтению словосочетаний и предложений и, следовательно, к правильному их оформлению. Чтение предложений разного типа: утвердительных, отрицательных, вопросительных, приказных – дает возможность как формировать технику чтения, так и «пропускать» через зрительный канал учащихся печатное слово и все то, что усваивалось устно.

При обучении чтению предложений важна последовательность действий учащихся: сначала ученик должен внимательно всмотреться в предложение, как бы прочитать его про себя и попытаться понять его содержание, и тем самым подготовиться к воспроизведению образцового чтения диктора или учителя. Затем он слушает, как нужно правильно прочитать, понимает его и повторяет за диктором при хоровом чтении. Контроль чтения предложений осуществляется вслух и индивидуально. Учитель приступает к обучению учащихся чтению текста на начальном этапе учебного чтения разной протяженности от 3-4 предложений до нескольких абзацев [4, с. 156; 6, с. 187].

Большую практическую ценность для учителей иностранного языка представляет работа С. В. Роман, предметом которой является организация чтения текста вслух на младшем этапе обучения. Согласно С. В. Роман следует выделить следующие этапы урока:

1. Постановка задачи, стимулирование потребности и интереса: чтение конкретного текста с коммуникативным или игровым заданием (подготовить звуковое письмо своему британскому сверстнику о ... , провести конкурс на лучшее озвучивание; прочитать текст и подготовиться к конкурсу на лучшего чтеца; провести конкурс между малыми группами на лучшего диктора для озвучивания кадров видеофильмов и т.п.).

2. Контроль понимания содержания текста (с помощью игры в переводчика; в ходе ответов на вопросы учителя).

3. Первичное слушание образцового чтения учителя / фонограммы текста с открытыми книгами.

4. Объяснения интонационных особенностей текста. Составление фонетической разметки части текста (разметка пауз, ударения, мелодии).

5. Повторное слушание образцового чтения (на звукозаписи или в предъявлении учителя) с опорой на его графическую разметку. Чтение за диктором / учителем с сохранением правил синтагматического членения предложений, логического ударения, пауз, интонации с отбором ритма фраз, которые произносятся.

6. Организация выразительного чтения в парах или малых группах с коммуникативным или игровым заданием.

7. Контроль выразительного чтения в форме отчетности отдельных пар (групп) при выполнении другими учениками функции ассистентов учителя, которые помогают ему выявить лучших чтецов.

8. Подведение итогов работы. Оценка деятельности учащихся. Ознакомление с коммуникативной перспективой проведенной работы [7, с. 40].

Следует заметить, что от правильно поставленных задач и рациональной организации этапов зависит результативность урока.

Выводы. Проанализировав теоретические труды и практический опыт исследователей методики преподавания иностранных языков, следует выделить следующие особенности обучения чтению на раннем этапе обучения. Младший школьный возраст по своим психологическим характеристикам считается наиболее благоприятным для овладения иностранным языком. Но в процессе обучения чтению ученики сталкиваются с трудностями, обусловленными графическими и орфографическими особенностями языка. Поэтому, ученики сначала должны овладеть техникой чтения вслух, усвоить специфику букв алфавита и языковой материал, а затем перейти непосредственно к чтению молча, то есть овладеть приемами собственно чтения как речевой деятельности.Формирование умений чтения обеспечивается в процессе многократного выполнения учениками заданий одного и того же типа. Нужно обратить внимание на то, что обучение чтению должно быть размеренным и пошаговым, а именно от чтения целых слов к чтению целых предложений, с учетом темпа и соответствующей интонации. Очень важно помнить, что правильно организованная структура урока помогает учителю добиться реализации поставленных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Английский язык: 1-4 кл. : программа для общеобразоват. организаций / сост. Л. В. Старшинова, В. В. Калита, О. П. Мухонько, В. В. Гамбург, Е. А. Покладова. – Донецк : Истоки, 2015. – 18 с.
2. Зимня І. А. Психологічні аспекти навчання говорінню на іноземній мові / І. А. Зимня. – М., 1978. – 222 с.
3. Ленська О. А. Проблеми навчання читанню на англійській мові дітей молодшого шкільного віку / О. А. Ленська. – М., 1974. – 350 с.
4. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / под ред. проф. В. А. Бухбиндера и доц. Г. А. Китайгородской. – К. : Выща шк., 1988. – 343 с.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авт. під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої. – [Вид. 2-ге, випр. і перероб.] – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
6. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. – К. : Ленвіт, 1999. – С. 187-204.

7. Роман С. В. Планування та аналіз навчального процесу з іноземної мови у початковій школі (на матеріалі англійської мови) : навч. посіб. / С. В. Роман. – Горлівка : Вид-во ГДПІІМ, 2003. – 108 с.

АННОТАЦИЯ

Армянинова Д.Ю. Особенности обучения иноязычному чтению детей младших классов.

В статье проведен анализ особенностей обучения чтению детей младшего школьного возраста; определены основные цели и требования программы по иностранному языку в общеобразовательных организациях; исследовано теоретическое наследие и практический опыт исследователей в области методики преподавания иностранного языка; раскрыты основные трудности обучения чтению; выделены группы упражнений и их особенности на раннем этапе обучения; определена схема проведения урока по обучению чтению вслух.

Ключевые слова: рецептивная деятельность, возрастные и индивидуально-психологические особенности, коммуникативная компетенция, графические и орфографические особенности.

SUMMARY

Armyaninova D.Y. The peculiarities of teaching the elementary school students to read in foreign language

The article analyzes the peculiarities of teaching the primary school students to read in foreign language; the main objectives and requirements of the foreign language curriculum; the theoretical heritage and experience of researchers in the field of foreign language teaching. It also discloses the main difficulties of teaching reading, suggests exercises and outlines their characteristics for the early stage of education. A scheme of teaching reading aloud lesson is described as well.

Key words: receptive kind of verbal activity, age and individual psychological characteristics, communicative competence, graphic and typographical features.

УДК 378.172

Безуглая Л.И.
(г. Горловка)
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры физического воспитания и охраны здоровья
Горловского института иностранных языков

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Постановка проблемы. Не поддается сомнению тот факт, что здоровье является основополагающим в жизни каждого человека и любого общества в целом. От здоровья населения зависит благополучие, экономическое и социальное развитие страны. Технический прогресс и непрерывное развитие науки требует высокого уровня здоровья и работоспособности во всех сферах жизнедеятельности человека. С каждым годом растет и объем умений и навыков, которыми должны владеть человек для успешной социализации в обществе, что предъявляет высокие требования к его здоровью [1].

В настоящее время вопросы здоровья приобретают особую актуальность, поскольку сложившаяся в последние годы неблагоприятная экологическая, социально-экономическая и политическая обстановка привела к существенному ухудшению показателей уровня здоровья всех групп и категорий населения. Процент молодых людей, отнесенных по состоянию здоровья к подготовительной, специальной медицинской группе или вообще освобожденных от физических нагрузок, неуклонно увеличивается [3, 4]. Проблема формирования, укрепления и сохранения здоровья на долгие годы всегда была и остается актуальной для различных специалистов: С.М. Бондаренко, А.И. Захарова, Ю.Г. Зубарева, А.В. Квасенко, А. Менегетти, Д.И. Менделеева, И.П. Павлова, В.С. Ротенберга, В.М. Розина, А.В. Суворова, Р. Штейнера и многих др.

С сожалением приходится констатировать факт, что при всём многообразии научных разработок их результаты, выводы и рекомендации фактически не нашли достаточного отражения в практике работы образовательных учреждений. В связи с этим проблема поиска ресурсов и обновления здоровьесберегающих технологий, используемых в образовательном процессе, встает особо остро.

Работа выполнена по сводному плану НИР Министерства по делам семьи, молодежи и спорта на 2011-2015 гг. 3.1. «Совершенствование программно-нормативных условий физического воспитания в учебных заведениях» (№ 0111U001733).

Объектом исследования стали студенты 1-5 курса Горловского института иностранных языков.

Цель статьи – проанализировать возможности и проблемы здоровьясберегающего образования на этапе реорганизации вузовской системы.

Методы исследования. При проведении исследования, мы использовали следующие методы: теоретические – анализ литературных источников и эмпирические – наблюдение, сравнение, анализ, обобщение. Накопленный многолетний педагогический опыт преподавания дисциплин, связанных непосредственно с формированием, укреплением и сохранением здоровья во всех аспектах, позволил обобщить результаты наблюдений, тестирований, анкетирований и диагностирований, касающихся вопросов здоровья студенческой молодежи.

Результаты исследования. Формально ценность здоровья признается на всех уровнях системы образования, однако, как показали результаты исследования, вопросы о здоровье учащейся молодежи в теоретических концепциях и практической деятельности не стали первостепенными. К числу дисциплин, преподаваемых в высших учебных заведениях, посредством которых можно внедрять различные здоровьесберегающие технологии, относятся практически все дисциплины гуманитарной направленности: педагогика, психология, философия, этика, эстетика, экология и многие другие. Но в силу того, что эти дисциплины ограничены количеством аудиторной нагрузки, при большом объеме основного содержания, как правило, не уделяется отдельного внимания вопросам здоровья или формируются односторонние, отрывочные и достаточно поверхностные представления в контексте основных знаний по предмету.

Целенаправленно формировать теоретические знания и практические умения и навыки по формированию, сохранению и укреплению здоровья и здорового способа жизни может только дисциплина «Валеология». Она интегрирует знания о здоровье из различных наук, раскрывает на основе комплексного подхода ценность здоровья как целостного, многогранного явления; учит диагностике уровня индивидуального и популяционного здоровья, рассматривает методы увеличения резервов организма, профилактики различных заболеваний и отклонений в поведении. На практических и лабораторных занятиях студенты знакомятся с: измерениями морфологических и функциональных показателей; различными оздоровительными и профилактическими методиками соответственно с возрастными и половыми особенностями. Особое внимание уделяется и

правильному составлению суточного рациона питания на основе калорийности и сбалансированности белков, жиров, углеводов, витаминов и минеральных веществ. Рассматриваются и санитарно-гигиенические условия, благоприятные для всех видов жизнедеятельности. Полученные теоретические знания и практические умения вызывают у студентов большой интерес, так как это помогает им в создании индивидуальной оздоровительной программы и её корректировки в течение всей жизни. Но, к сожалению, дисциплина «Валеология» преподается только на первом курсе и в последние годы значительно сокращается количество аудиторных занятий в пользу предметов профессионально-специфических.

В этих условиях существенно повышается статус физической культуры как учебной дисциплины в высших учебных заведениях, которая преподается с 1 по 5 курс. Она является важнейшим компонентом целостного развития личности, так как одновременно: воздействует на физиологические системы организма занимающихся; совершенствует физические и морально-волевые качества; формирует психологическую устойчивость к стрессовым ситуациям, расширяет адаптивные возможности, повышает умственную и физическую работоспособность. Физическая культура как никакая другая имеет здоровьесберегающую направленность, сущность которой заключается в реализации методов и средств обучения в соответствии с физико-психологическими принципами сохранения здоровья. С педагогических позиций для здоровьесберегающего образования огромное значения приобретает выбор корректных подходов к обучению и воспитанию субъектов образовательного процесса, ориентированных на личностно-индивидуальный и гуманистические принципы. Основным направлением, при таком подходе, становится бережное отношения к своему здоровью и здоровью окружающих как ценности, что выражается через избирательное отношение к различным видам деятельности [2].

Однако, как свидетельствуют результаты исследований, на сегодняшний день наблюдается низкая мотивация студентов к занятиям физической культурой. Одна из причин в том, что основным направлением традиционной модели проведения занятий по физическому воспитанию является обеспечение необходимой двигательной активности студентов, поддержание оптимального уровня физической подготовки, совершенствование развития физических качеств без учета индивидуальных и гендерных особенностей.

Особенного внимания заслуживает проведение занятий по физическому воспитанию со студентами, которые уже имеют

какие-то отклонения и по состоянию здоровья отнесены в: подготовительные, специальные медицинские группы или вообще освобождены от физических нагрузок. Сложность работы со студентами с ослабленным здоровьем заключается в том, что они должны быть под постоянным наблюдением медицинского работника и преподавателя. Для таких студентов необходим регулярный контроль функционального состояния организма с применением специальных методов: во время занятий проведение контрольных измерений ЧСС и артериального давления, а врачебные осмотры в зависимости от состояния здоровья желательно проводить от 1 раза в неделю до 1 раза в месяц, что невозможно при традиционных условиях проведения занятий по физическому воспитанию. Поэтому наблюдаемая у многих студентов пассивность на занятиях, как показали результаты опроса, была вызвана ощущением страха и убеждением в противопоказанности каких бы то ни было физических упражнений.

Для ликвидации данной проблемы необходимо особое внимание уделить нозологии заболевания, так как, несмотря на однородность заболеваний, функциональное состояние систем организма, уровень физической подготовки и соматического здоровья у всех студентов разный. В связи с этим, после обязательного медицинского осмотра, необходимо проведение диагностики соматического здоровья студентов, которое позволило бы определить уровень развития основных физических качеств и физиологических реакций организма на различные физические нагрузки.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы не только ознакомить студентов, имеющих отклонения в здоровье, с комплексами упражнений, которые необходимо выполнять в профилактических и реабилитационных целях, но и дать информацию о противопоказаниях, а также рекомендовать соответствующие литературные источники для самостоятельного изучения. При подборе физических упражнений должны учитываться как их реабилитационные функции, так и психопрофилактические и психокоррекционные возможности.

Предпочтительной формой занятий с указанным контингентом является организация специализированных групп лечебной физической культуры (ЛФК). Такие занятия целесообразно проводить 2 раза в неделю, длительностью – 45-60 минут, количество студентов в группе не должно превышать 10-12. Структура занятий состоит из двух блоков. Направлением первого является установление влияния и зависимости, различных форм физической активности на здоровье занимающихся. Второй блок предусматривает установление причинно-следственных

закономерностей. Курс обучения включает: теоретический раздел в форме лекций и семинаров; методический раздел в форме разработки комплексов упражнений ЛФК с учетом особенностей заболевания и индивидуального уровня здоровья; практический раздел, предусматривающий выполнение упражнений комплекса ЛФК под контролем преподавателя. Оптимальными являются такие формы ЛФК, как: плавание, туризм, подвижные и спортивные игры на свежем воздухе, цигун, йога, у-шу, пилатес, которые способствуют снятию психоэмоционального напряжения, оказывают общеукрепляющий, оздоровительный эффект на организм студента.

Кроме того, программа предусматривает самостоятельную работу студентов: подготовку рефератов и выполнение упражнений комплекса лечебной гимнастики во внеучебное время. Таким образом, предполагается активизировать мыслительную деятельность, с одной стороны, и задействовать моторную функцию – с другой. Студент из объекта воздействия должен стать субъектом активного обучения за счет предоставления ему возможности выбора форм и методов двигательной активности.

В связи с изложенным, можно сделать следующие **выводы:**

1. Существующая практика образовательного процесса в вузе характеризуется большой занятостью студентов, высокими учебными и эмоционально-психическими нагрузками на протяжении учебного года, низким уровнем мотивации и потребности к занятиям физическими упражнениями. Это существенно ограничивает их двигательную активность и способствует увеличению количества лиц с различными заболеваниями. Это настоятельно требует разработки и внедрения личностно-дифференцированной методики физического воспитания студентов специальных медицинских групп, обуславливающей эффективное развитие психомоторики, повышение функциональных возможностей и укрепление здоровья.

2. Взятое в этом году за основу дальнейшего развития и перестройки системы образования направление на увеличение количества часов профессионально-специфических дисциплин за счет сокращения часов по дисциплине «Валеология» и исключение такой дисциплины, как «Охрана труда», несомненно, еще больше усугубит проблему здоровья студенческой молодежи.

3. Анализ результатов исследования свидетельствует о том, что процесс физического воспитания со студентами, должен быть прежде всего здоровьесберегающим. Для этого необходим учет индивидуальных возрастно-половых возможностей и физических способностей.

4. Серьезный ущерб оздоровлению студентов наносит также «освобождение» от занятий физическими упражнениями. Речь должна идти не об исключении физических упражнений, а об их соответствии индивидуальным возможностям юношей и девушек. Именно таким путем можно обеспечить адаптацию ослабленного организма к действию физических упражнений и неблагоприятным условиям внешней среды.

В **перспективе дальнейших исследований** считаем необходимым рассмотрение условий введения в структуру вуза специального подразделения, целью деятельности которого является проведения профилактических, реабилитационных, коррекционных и рекреационных мероприятий для всех нуждающихся студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безуглая Л. И. Здоровьесберегающее образование / Л. И. Безуглая // Здоровье населения – основа процветания России : материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Анапа, 2010. – С. 16-17.
2. Безуглая Л. И. Социальная стратегия здоровья в аксиологическом дискурсе формирования здорового образа жизни человека / Л. И. Безуглая // Актуальные проблемы физической культуры и спорта : сб. науч. ст. Вып. 4 / Чуваш. гос. пед. ун-т; под ред. Г. Л. Драндрова. – Чебоксары, 2013. – С. 489-492.
3. Загревская А. И. Методология построения содержания физкультурного образования студентов специальной медицинской группы педагогического вуза / А. И. Загревская // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 10. – С. 17-21.
4. Капилевич Л. В. Организация занятий лечебной физической культурой с освобожденными от физического воспитания студентами / Л. В. Капилевич, В. Л. Солтанова, К. В. Давлетьярова // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 7. – С. 29-32.

АННОТАЦИЯ

Безуглая Л.И. Здоровьесберегающее образование в системе высшего учебного заведения.

В статье представлен анализ существующих причин ухудшения здоровья студенческой молодежи. Рассмотрены вопросы организационно-методологического характера проведения занятий по физической культуре со студентами, отнесенными к специальной медицинской группе. Указана

направленность эффективного решения поднятой проблемы в аспекте здоровьесберегающего образования.

Ключевые слова: организационно-методические аспекты, здоровье, физическое воспитание, студенты, специальная, медицинская, группа.

SUMMARY

Bezuglaya L. I. A Health Saving Education in Higher Educational Establishment System.

The article analyses the potential reasons for health deterioration of the college students. It suggests the organizational tips on the principles of physical training education of students with special medical recommendations. The article focuses on the immediate problem solving in terms of the health saving education.

Key words: organizational and methodological aspects, health, physical education, student, special, medical, group.

УДК 37.018.2

Белых Т.В.
(г. Луганск)
старший преподаватель кафедры педагогики
Луганского государственного университета
имени Владимира Даля

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА КЛАССА: ЕЁ ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ

В научной литературе, посвященной анализу развития современного научного знания, единодушно отмечается, что системный подход, системные исследования являются одной из ведущих особенностей современной науки.

Системный подход дает возможность рассмотреть объект исследования как совокупность структурных компонентов, функциональных связей и отношений, которые обусловливают определенную целостность, устойчивость и внутреннюю его организацию. Основными понятиями системного подхода являются система, связь, отношение, структура, целостность. Возможности его реализации применительно к педагогическим исследованиям рассматриваются в работах В. П. Беспалько [2], Н. В. Кузьминой [7], Б. С. Гершунского [4], Л. М. Панчешниковой [9], Ю. А. Конаржевского [6], В. А. Беликова [1] и др.

Остановимся на понятиях «система» и «структура», имеющих для нас важное методологическое значение. Мы исходим из того, что формирование духовных ценностей старшеклассников

в работе классного руководителя является системой и имеет определенную структуру.

Н. Л. Селиванова характеризует воспитательную систему как «важнейший фактор целенаправленного воспитания, результат творческой деятельности воспитателя, профессиональных педагогов и общественников». Воспитательная система – феномен реальной действительности. Она включает те цели, ради которых создается; совместную деятельность воспитателей и воспитуемых, обеспечивающую реализацию этих целей; самих людей как субъектов этой деятельности; освоенную ими среду; отношения, развивающиеся между ними; ценностные ориентации и нравственные стороны, определяющие духовное единство и характер их поведения [3, с. 5]. Она гуманистична и существует ради воспитания личности школьника. Это – сложный социально-педагогический, психолого-педагогический комплекс, упорядоченный относительно своей важнейшей функции – воспитания и влияет на школьников не только через уроки, учителей, учебники, домашние задания (педагогический фактор), но и через включенность в окружающую среду, через ценностные отношения, которые складываются между детьми, классными руководителями, родителями; через психологический климат, традиции, объединяющие взрослых и детей в школе и классе.

В этой связи, на наш взгляд, воспитательная система выступает как упорядоченная целостная совокупность компонентов, взаимодействие и интеграция которых обусловливает наличие у учреждения образования или его структурного подразделения (в нашем случае класса) способности целенаправленно и эффективно содействовать воспитанию личности учащихся.

М. И. Рожков [5] отмечает, что в воспитательной работе основное место занимает деятельность педагога, который реализует весь комплекс организаторских функций: целеполагание, планирование, координация, анализ эффективности и т.д., то есть в структуру деятельности включаются системные компоненты.

Общая способность содействовать воспитанию личности учащихся представляется как целое, складывающееся из отдельных (частных) способностей, таких как: способность диагностировать развитие личности учащегося, педагогического коллектива и коллектива воспитанников; способность выдвинуть и обосновать цель воспитательного процесса; способность организовывать жизнедеятельность школьного сообщества детей и взрослых в максимально благоприятной степени для самореализации и самоутверждения личности школьника, классного руководителя и родителей; способность интегрировать усилия по эффективности взаимодействия субъектов; способность

создавать в образовательном учреждении и за его пределами воспитывающую, нравственно благоприятную и эмоционально насыщенную среду.

Взаимодействие классного руководителя с учащимися служит основой для построения воспитательных отношений, от чего во многом зависит успешность деятельности всего педагогического коллектива, эффективность развития личности ребенка и формирование детского коллектива, благополучие контактов родителей и учебного заведения. И в связи с тем, что попытки обновления и совершенствования воспитательной практики оказываются неудачными, лишь незначительно изменяя деятельность классного руководителя, возникает необходимость говорить о моделировании и создании воспитательной системы класса, «реализация которой позволит внести существенные изменения во все компоненты деятельности классного руководителя, начиная с целеполагания и заканчивая диагностированием и анализом результатов работы» [11, с. 144].

Главными целями системы работы классного руководителя по формированию духовных ценностей старшеклассников являются: создание единой воспитательной направленности в становлении и развитии личности старшеклассников по формированию духовных ценностей; удовлетворение национально-культурных запросов через систему этических, эстетических, нравственных оценок, поисков и поступков учащихся; воспитание потребностей к духовному саморазвитию и самоактуализации.

Исходя из целей, моделируемыми духовными ценностями становятся: гуманность, доброта, любовь, милосердие, чуткость, толерантность. При конструировании целей классный руководитель ориентируется на цель-идеал, к которому стремится общество, школа, классный руководитель; цель-процесс, направленный на проектируемое состояние воспитательного процесса для формирования желаемых духовных ценностей старшеклассников; цель-результат как желаемая модель выпускника, которой планируется достичь. Главная характеристика духовных ценностей – ориентация на Добро, Красоту, стремление к Истине.

В процессе целеполагающей деятельности классного руководителя каждая из названных целей наполняется конкретным содержанием, обусловливая педагогическое кредо воспитателя, целевые установки и ценностные ориентиры общества, образовательного учреждения и данного классного сообщества, особенностями ученического коллектива и спецификой условий жизнедеятельности. «Воспитать человека, – писал А. С. Макаренко, – значит воспитать у него перспективные

пути» [8, с. 75]. При разработке результативной цели необходимо соблюдать ряд требований: они должны быть направлены на развитие духовного потенциала, овладение учащимися ценностным отношением к себе и окружающей социальной действительности; сопряжены с интересами и ценностными установками членов классного сообщества; учитывать социальный заказ государства и общества, соответствовать особенностям классного коллектива и условиям его жизнедеятельности; должны быть обеспечены необходимыми ресурсами для их реализации; быть конкретными, четко и ясно сформулированными; гибкими, т.е. обладать способностью к корректировке; трудными, но реально достижимыми; диагностичными [10, с. 14]. Процессуальные цели неразрывно связаны с результативными, т.к. они предусматривают изменения в воспитательном процессе, обеспечивающие достижение желаемого образа выпускника. Мы формулируем их следующим образом:

– приобщение учащихся к общечеловеческим духовным ценностям и ценностям национальной культуры;

– обеспечение повышения роли ученического самоуправления (как средства воспитания ответственного отношения к своим действиям, взвешенного отношения к принимаемым решениям, ответственного и бережного отношения к товарищам) в планировании, организации и анализе жизнедеятельности в классном сообществе;

– обеспечение участия родителей в подготовке и проведении ключевых воспитательных дел в классе для перспективного развития учащихся и классного коллектива.

В связи с этим вытекают задачи воспитательной системы класса, ориентированной на формирование духовных ценностей:

– развитие детей на основе принципов гуманизма, личностно-ориентированного воспитания;

– утверждение духовных ценностей в сознании и поведении старшеклассников через духовное возрождение народных обычаев, семейных традиций;

– создание условий для нравственного самовыражения личности;

– развитие и динамика становления субъект – объектных отношений между членами классного сообщества;

– педагогическая поддержка личности;

– построение отношений на основах добра, справедливости, гуманности, признания индивидуальности каждого члена коллектива.

Особое место в воспитательной системе класса отводится классному руководителю как главному участнику и

заинтересованному лицу в успешном функционировании воспитательной системы класса. Он разрабатывает как близкие, так и отдаленные цели воспитательной системы, прогнозирует результат своей деятельности по формированию нравственных ценностей старшеклассников, осуществляет индивидуальный подход к старшеклассникам.

Задачами деятельности классного руководителя по формированию духовных ценностей старшеклассников являются: изучение личности учащихся, их склонностей, интересов с целью оказания помощи и поддержки в духовном саморазвитии и самоопределении; создание гуманистической атмосферы в классе как условия формирования духовных ценностей учащихся. Основными направлениями в деятельности классного руководителя по формированию духовных ценностей являются: индивидуальная работа с учащимися и родителями классного сообщества; организация эффективной коллективной деятельности; организация воспитывающей среды и оказание педагогической поддержки; взаимодействие со всеми субъектами воспитательной системы класса и школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беликов В. А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности (дидактическая концепция) / В. А. Беликов. – Челябинск : Изд-во ЧГПИ «Факел», 1995. – 141 с.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 188 с.
3. Воспитательная система школы : проблемы управления. Очерки прагматической теории / Под ред. В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. А. Селивановой, Е. И. Соколовой – М. : Сентябрь. – 1997. – 112 с.
4. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
5. Классному руководителю / Под ред. М. И. Рожкова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. − 280 с.
6. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса управления школой / Ю. А. Конаржевский. – М. : Педагогика, 1986. – 143 с.
7. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. – 114 с.
8. Макаренко А. С. Соч. в 5-ти т. / А. С. Макаренко ; под ред. А. Терновского. – М. : Правда, 1971. – Т. 5. – 424 с.

9. Панчешникова Л. М. О системном подходе в методических исследованиях / Л. М. Панчешникова // Советская педагогика. – 1973. – № 4. – С. 71-80.
10. Рувинский Л. И. Нравственное воспитание личности / Л. И. Рувинский. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 184 с.
11. Степанов Е. Н. Педагогу о воспитательной системе школы и класса : учеб.-метод. пособие / Е. Н. Степанов. – М. : ТЦ Сфера, 2008. – 224 с.

АННОТАЦИЯ

Белых Т.В. Воспитательная система класса: её цели и задачи.

Успешность деятельности всего педагогического коллектива, эффективность развития личности ребенка и формирование детского коллектива, благополучие контактов родителей и учебного заведения во многом зависят от способности классного руководителя систематизировать и структурировать воспитание классного коллектива. В статье рассматриваются цели и задачи воспитательной системы класса.

Ключевые слова: классный руководитель, воспитательная система класса, духовные ценности.

SUMMARY

Belykh T.V. Educational class system: its goals and objectives.

The success of the entire teaching staff, the effectiveness of the child's personality development and the formation of a group of children and the wellbeing of parents and contacts of the institution depends largely on the ability of the class teacher to organize and structure education classroom group. The article discusses the goals and objectives of educational systems.

Key words: classroom teacher, educational systems, spiritual values.

УДК 371.3=378.147

Болотина Н.В.
(г. Донецк)
ассистент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Донецкого института железнодорожного транспорта

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК НОВАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ

XXI век – век информации. Образованность здесь – основной критерий. Иметь высшее образование – это модно, это престижно, это выгодно, это значит идти в ногу со временем.

С развитием технологий совершенствуются системы туристического бизнеса, медицины, СМИ и других сфер деятельности человека. Безусловно, совершенствуется и система образования. XXI век дает нам новую форму обучения – on-line обучение (дистанционное образование).

Сферу дистанционного обучения исследовали такие отечественные и российские ученые, как: В.Ю. Быков, Е.Ю. Владимирская, Н.Б. Евтух, В.О. Жулкевская, С.А. Калашникова, М.Ю. Карпенко, П.В. Стефаненко, В.П. Тихомиров, Б.И. Шуневич и мн. др.

Мы ставим перед собой задачу – обосновать преимущества **дистанционного обучения** как новой **формы обучения**.

Дистанционное обучение (ДО) – взаимодействие преподавателя и студентов между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность [1].

Более сорока лет ведутся поиски путей эффективного обучения на расстоянии. Наряду с печатными средствами для этих целей широко использовались возможности телевидения, видеозаписи, а в последние годы – CD-ROM. Дело в том, что без систематической, обратной связи с квалифицированным преподавателем подобные курсы, как правило, обречены на неудачу, несмотря на разнообразные попытки придать им элементы развлекательности и коммуникативности [1].

Образовательные учреждения стран Ближнего Востока, Центральной Америки, Латинской Америки, Австралии, Азии, России, Африки, Северной Америки, Европы обратили внимание на то, что существует возможность использования компьютерных телекоммуникационных технологий для целей обучения на расстоянии, в том числе и иностранным языкам. В отличие от других форм обучения, дистанционное обучение на основе компьютерных телекоммуникаций дает возможности:

– оперативной передачи любой информации на расстоянии;

– хранения этой информации в памяти в течение нужного времени, ее редактирование и т.д.;

– интерактивности с помощью специально создаваемой для этих целей мультимедийной информации и оперативной обратной связи с преподавателем и другими участниками обучающего курса;

– доступа к различным источникам информации, в том числе удаленным и распределенным базам данных, многочисленным конференциям по всему миру через систему Internet;

– организации совместных телекоммуникационных проектов, а также международных, электронных конференций, компьютерных аудио- и видеоконференций [4].

Важно понять, что главной характеристикой ДО выступает самостоятельная работа того, кто учится, его индивидуальная позиция и умение быстро находить, фильтровать, отсортировывать информацию разного или специализированного характера.

Стратегией дистанционного обучения можно считать преимущество улучшения образования при минимальных затратах, а минимизацию стоимости образования на условиях того, что полученные знания не хуже, чем аналогичные знания (по той же тематике, что и данный предмет), которые могут быть получены из других источников или методик обучения [3, с. 28].

Учитывая стремление общества продвигаться вперёд и приняв во внимание факт, что уже достаточно тщательно проведен анализ эволюционных форм получения образования, можно утверждать, что ДО, возможно, через десять лет будет одной из самых приоритетных методик образования и будет показывать лучшие характеристики и показатели современных изучаемых принципов [3, с. 29].

Дистанционное обучение *базируется* на открытом обучении, которое заключается в том, что предоставляется свобода места, формы и время обучения; *основывается* на обучаемых компьютерных программах, современных информационных технологиях и обеспечивает подготовку кадров согласно спросу на рынке труда, которое предполагает рациональное использование мировых ресурсов в подготовке специалистов в разных специальностях и отраслях. Особое внимание при дистанционной форме обучения уделяется обратной связи, т.е. контролю знаний. Контроль знаний – необходимый элемент дистанционного процесса обучения учащихся, имеющий особое значение с точки зрения управления их познавательной деятельностью. Другими словами, контроль – это важный источник информации, обратной связи, в данном случае – степени усвоения знаний учащимися, который можно осуществлять разными методами. Также существует односторонняя связь. Для традиционной формы организации учебного процесса – это наблюдение, аудирование, проведение контрольных работ и др. К современным методам обратной связи относят методы и средства для синхронной или асинхронной передачи информации, вербального, невербального взаимодействия преподавателя и студента, студентов между собой.

Существующий опыт показывает, что студент, обучающийся дистанционно, становится более самостоятельным, мобильным и ответственным. Без этих качеств он не сможет учиться. Если

их не было изначально, но мотивация к обучению велика, они развиваются и по окончании обучения выходят специалисты, действительно востребованные на рынке труда.

Внедрение дистанционного обучения, на наш взгляд, уменьшает нервозность обучаемых при сдаче зачета или экзамена. Не секрет, что волнение и боязнь преподавателя не позволяют некоторым студентам показать полностью свои знания. При ДО отсутствует субъективный фактор оценки, снимается психологическое влияние, обусловленное воздействием группы или успеваемостью студента по другим предметам.

Хорошие результаты дает применение в ходе дистанционного обучения релаксационных пауз и других специальных приемов для отдыха обучаемого и снятия напряжений.

Отвечая на вопрос «А что дает ДО самому преподавателю?», с уверенностью можно сказать, что при дистанционном обучении роль преподавателя изменяется и его возможности расширяются. Такая форма обучения позволяет преподавателю не терять времени на рутину образовательного процесса. При этом, что именно считать рутиной – проверку знаний, чтение однотипного курса или что-то иное, – решает сам преподаватель. Системы ДО позволяют автоматизировать практически все, кроме личности самого преподавателя. Рабочее время педагога может быть посвящено, наконец-то, педагогическому творчеству. Преподавателям ДО не надо покидать дом как для посещения занятий, так и для подготовки учебно-методических материалов, а это дает возможность преподавать всем тем, кто умеет и хочет это делать вне зависимости от занятости дома (например, женщин, которые воспитывают маленьких детей) и состояния здоровья (например, опытным немолодым преподавателям). Кроме того, свободный график открывает всем преподавателям дистанционного обучения широкие возможности для совместительства, поскольку обязательные присутственные часы могут быть сокращены до минимума. Однако дистанционное обучение требует от преподавателя дополнительных усилий и навыков на основании его технологий. Преподавание, в основе которого лежит представление преподавателем учебного материала обучаемым, не играют активной роли в коммуникации, свойственно традиционной образовательной системе, но оно получает новое развитие на базе инновационных технологий. Так, лекции, записанные на аудио- или видеокассеты, читаемые по радио или телевидению, дополняются в инновационном образовательном процессе так называемыми «элекциями» (электронными лекциями), т.е. лекционным материалом, распространяемым по компьютерным

сетям. Элекция может представлять собой не традиционный лекционный текст, а подборку статей или выдержек из них, а также учебных материалов, которые готовят обучающихся к будущим дискуссиям [2].

Итак, можно сказать, что дистанционное обучение – это новая ступень обучения, которая включает в себя использование новейших информационных технологий с использованием персональных компьютеров, видео- и аудиотехники.

Кроме того, выделяют ряд характеристик, которые должны быть присущи дистанционному обучению, чтобы его можно было рассматривать как эффективное:

– тщательное и детальное планирование деятельности обучаемого, ее организации; четкие постановки задач и целей обучения; доставку необходимых учебных материалов;

– интерактивность как ключевое понятие образовательных программ дистанционного обучения. Курсы дистанционного обучения должны обеспечивать максимально возможную интерактивность между обучаемым и преподавателем, обратную связь между обучаемым и учебным материалом, а также давать возможность группового обучения;

– высокоэффективная обратная связь, чтобы обучаемые могли быть уверенными в правильности своих действий. Обратная связь должна быть как оперативной, пооперационной, так и отсроченной в виде внешней оценки;

– мотивация; для этого нужно применять разнообразные средства и приемы;

– модульная структура курса дистанционного обучения, чтобы обучаемый имел возможность осознавать свое продвижение от модуля к модулю, мог бы выбирать любой модуль по своему усмотрению или по усмотрению руководящего педагога, в зависимости от уровня обученности. При этом следует отметить, что модули большого объема заметно снижают мотивацию обучения;

– звуковое сопровождение, которое может быть реализовано либо при помощи сетевых технологий, либо с помощью CD-ROM [5, с. 12].

В настоящее время современные информационные технологии дают неограниченные возможности решения проблемы дистанционного обучения, так как возможно хранение, обработка и доставка информации на любое расстояние, любого объема и содержания.

В таких условиях на первый план при организации системы дистанционного обучения выходит методологическая и содержательная его организация. При этом принимается во внимание не только отбор содержания для усвоения, но и

структурная организация учебного материала.

Среднестатистический студент сегодня способен самостоятельно освоить напечатанную учебную литературу (учебники, хрестоматии) потому, что с методикой работы по этим средствам обучения его знакомили в школе.

По сравнению с аудиторными занятиями самой большой проблемой практической деятельности в дистанционном обучении является использование новых средств компьютерных коммуникаций [5, с.15].

Таким образом, ДО как новая форма обучения может быть хорошей альтернативой традиционному обучению.

Преимуществом ДО по сравнению с другими формами обучения является существенное снижение стоимости обучения: прежде всего, ДО позволяет многократно сократить необходимое для обучения время аудиторных занятий с преподавателями, сокращая тем самым как расходы на оплату труда преподавателей, так и расходы на содержание аудиторного фонда. Дистанционное обучение полностью или частично реализуется на основе современных информационных технологий и осуществляется с применением компьютерного оборудования, телекоммуникационных средств и технологий. По своей сути данный вид обучения представляет собой дистанционный процесс передачи и получения знаний посредством современных интерактивных технологий, в том числе сети Интернет. Среди образовательных технологий, которые в максимальной степени соответствуют требованиям и особенностям дистанционного обучения, выделяют видеолекции, видеоконференции, мультимедийные лекции и практические занятия. Широко применяются электронные мультимедийные учебники, обучающие компьютерные системы, компьютерные тренажеры, а также консультации и тестирования с применением средств телекоммуникации. При выборе в пользу определенных технологий дистанционного образования следует принимать во внимание специфику тех или иных учебных областей, преобладание конкретных видов заданий и тренировочных упражнений.

Иными словами, дистанционное обучение открывает перед современным поколением невиданные возможности, которые позволят добиться значительного прогресса в сфере образования и повысить интеллектуальный уровень обучаемого.

Перспективы дальнейших исследований нам представляются в изучении комбинирования дистанционных форм с традиционным, благодаря чему могут быть ликвидированы недостатки ДО; внедрения новых концепций ДО, подразумевающих высокую интерактивность и активное участие самих обучаемых в формировании учебного контента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение: учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс] / А. А. Андреев. – Режим доступа : http://www.e-joe.ru/sod/97/4_97/st 096/html.
2. Ибрагимов И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. М. Ибрагимов. – 2-е изд., стер. – М. : Издат. центр «Академия», 2005. – 336 с.
3. Овсянников В. И. Дистанционное образование в России: постановка проблемы и опыт организации / В. И. Овсянников. – М. : РИЦ «Альфа», МГОПУ им. Шолохова, 2001. – 92 с.
4. Полат Е. С. Проблемы и перспективы дистанционного образования в средней образовательной школе :доклад [Электронный ресурс] / Е. С. Полат, А. В. Хуторской. – Режим доступа : http://edu.ru/index.php/page_id=196&op=doDocData&dnews_id=77.
5. Резанко В. М. Діагностика в навчальному процесі вузу: навч. посіб. / В. М. Резанко, І. В. Распопов. – Дніпропетровськ : Вид-во ДДУ, 1997. – 36 с.

АННОТАЦИЯ

Болотина Н.В. Дистанционное обучение как новая форма обучения.

Статья посвящена актуальной проблеме современного образования – дистанционному обучению как новой форме обучения. Основная задача статьи – обосновать и аргументировать дистанционное обучение как новую форму обучения. В данной статье приведены основные направления развития дистанционного обучения, показаны отличия дистанционного обучения от традиционного. Выделен ряд проблем, которые возникают при дистанционном обучении как со стороны преподавателей, так и со стороны учащихся. Сделан вывод о том, что эффективность дистанционного обучения определяется использованием педагогических технологий и дистанционное обучение может рассматриваться как полноценное обучение.

Ключевые слова: дистанционное обучение, форма, традиционное обучение.

SUMMARY

Bolotyna N. Distance learning as a new form of learning.

The article is devoted to the relevant problem of modern education – distance learning as a new form of learning. The main task of the article is to justify and ground the distance learning as a new form of learning. It defines the major trends of distance learning

development, shows the differences between the distance learning and the traditional one, analyses the problems that both students and teachers face. The author points out that the effectiveness of distance education is determined by the use of pedagogical technologies that will prove distance learning to be a full-fledged education.

Key words: distance learning, form, traditional education.

УДК 37.012.2

Дзюба К.В.
(г. Горловка)
аспирант кафедры педагогики
и методики преподавания иностранных языков
Горловского института иностранных языков

МОРАЛЬ И ЕЕ УРОВНИ РАЗВИТИЯ ПО Л.КОЛЬБЕРГУ (ТЕОРИЯ РАЗВИТИЯ МОРАЛИ)

В конце XX века американский психолог и специалист в области психологии *Лоренс Кольберг* (1927 – 1987) работал над теорией развития морали и определил 6 основных ее уровней.

В процессе проведения эксперимента он предложил детям, подросткам и взрослым короткие рассказы морального характера. После прочтения рассказов все должны были ответить на вопросы. В каждом рассказе главный герой решал моральную проблему, т.е. определенную дилемму. Участника эксперимента спрашивали о том, как бы он поступил в этой ситуации и каким образом смог бы решить данную дилемму. Л. Кольберга интересовали не сами решения, а их обоснования [2].

По его мнению, для определения уровней морали их следует квалифицировать в соответствии с полноценным развитием личности человека. Известно, что человек проходит эти уровни поэтапно, где каждый последующий уровень предшествует другому уровню, начиная с первого и до шестого уровня.

После того, как ребенок научился говорить, он проходит три главные фазы развития мышления: интуитивное, определенно-оперативное и формально-оперативное. Приблизительно в возрасте 7 лет у детей начинается стадия конкретного логического мышления; они могут уже логически квалифицировать предметы, они в состоянии управлять количественными отношениями между определенными вещами. В подростковом возрасте многие (но еще не все) индивиды достигают уровня формально-операционного мышления. На этом уровне они могут думать абстрактно. Многие молодые люди и взрослые частично достигают этого уровня. Они учитывают все отношения, которые

существуют между предметами, но при этом они не обдумывают все возможности и не образовывают абстрактных гипотез.

В общем, некоторые молодые люди и взрослые не достигают уровня определенно-оперативного мышления; многие лишь частично постигают уровень формально-оперативного мышления, и большинство достигают наивысшего уровня – уровня формальных операционных действий мышления.

По Л. Кольбергу, моральное мышление является видом мышления, в котором прогрессивное моральное мышление зависит от прогрессивного логического мышления. Возникает параллель между логическим уровнем индивидуума и его моральным уровнем.

Так, например, личность, находящаяся на определенно-оперативном уровне, не может, в свою очередь, преодолеть доморальный уровень морали (подуровень/стадия 1-2). Личность, чье мышление с трудом достигает формально-оперативного уровня, ограничивается конвенциональным уровнем (подуровень/стадия 3-4). В данном случае логическое мышление является необходимым условием для развития морали. Многие индивидуумы, достигшие высокого логического уровня, не могут постигнуть параллельный моральный уровень [3, с. 37-38].

Американский специалист в области психологии и сторонник взглядов Л. Кольберга, Роберт Л. Селман утверждает, что в зависимости от уровней логического развития следует соблюдать развитие социального восприятия или социального принятия на себя перспективы или роли [4, с. 223-256]. Когда Л. Кольберг определяет уровни морали, он говорит о том, что в них содержится частичное описание этих уровней принятия роли на себя. Индивидуумы достигают уровня, на котором личность воспринимает других людей, интерпретирует их мысли и чувства и понимает их роль или положение в обществе.

Эти уровни находятся в тесной связи с уровнями морали и имеют все же общий характер, т.к. они имеют дело не только с порядочностью, но и с решениями «правильно» или «неправильно». Установить оценку справедливости всегда сложнее, чем принять мир на этом уровне. Вместе с этим, как в случае с логикой, развитие социального познания предшествует определенной стадии развития моральной оценки и является менее сложным [3, с. 39].

Следует отметить, что существует как вертикальная последовательность шагов движения вверх от первого ко второму, а затем и к третьему уровню морали, так и горизонтальная последовательность шагов в форме движения логики к социальному восприятию, а затем к моральной оценке.

Индивидуумы достигают сначала логической стадии, т.е. фактически стадии формальной операции, которая позволяет узнать «системы» в мире и их идентифицировать. Затем они достигают уровня социального восприятия или принятия на себя роли. Эта стадия, на которой индивидуумы узнают, как другие люди понимают друг друга в рамках одной системы. В конце концов, они достигают четверного уровня моральной оценки, на котором благо и порядок целого общества становятся началом оценки «честно» и «правильно».

Л. Кольберг разделяет мнение Л. Волкера, который утверждает, что есть люди, делающие успехи в программе морального воспитания и имеющие логические, а также часто социальные когнитивные способности для высокого уровня морали [5, с. 131-139].

Описанные выше горизонтальные последовательности имеют заключительный шаг, а именно – моральное отношение. Для того чтобы человек мог действовать требовательно, с точки зрения морали, он нуждается в моральной оценке продвинутого уровня. Утверждение того, что нельзя действовать по принципу (уровень 5 и 6), если не понимать принципы или не верить в них, является, на наш взгляд, основополагающим в данном контексте. Однако можно думать об абстрактности этих принципов, аргументировать их, но при этом не жить в соответствии с ними. То, что человек делает в определенной ситуации – имея моральный уровень оценки и доступные моральные взгляды – зависит от многих факторов. По мнению Л. Кольберга, данный уровень морали в искусственных и естественных условиях является все же переменной величиной, которая позволяет хорошо предопределять действие индивидуума.

Исходя из этого, можно сказать следующее: уровень морали связан с предшествующими ему когнитивным развитием и моральными действиями. Поэтому определение морального уровня должно основываться исключительно на моральных оценках.

В своем теоретическом описании уровней морали Л. Кольберг выделяет 3 главных уровня, в которых говорит о 6 подуровнях/стадиях морального развития, а именно:

- первый уровень – доморальный (подуровень/стадия 1 и 2);
- второй уровень – конвенциональный (подуровень/стадия 3 и 4);
- третий уровень – постконвенциональный (подуровень/стадия 5 и 6).

Согласно его теории, каждый уровень можно понимать лучше, если перед этим познать все три главных уровня. *Доморальный уровень* – это уровень морального мышления большинства детей

до 9 лет, некоторых молодых людей, многих молодых и взрослых преступников.

Индивидуумы достигают *конвенционального уровня*, как правило, уже на 10-ом году жизни. Понятие «конвенциональный» означает, что человек соответствует правилам социального поведения, ожиданиям и обычаям общества, имеет авторитет и получает одобрение. Индивидуум, находящийся на этом уровне, понимает конвенциональные правила или общественные ожидания еще не в полном объеме; он не способен следовать им в каждой ситуации.

Тот, кто находится на *постконвенциональном уровне*, понимает правила общества и полностью их принимает, но полное их понимание ведет к тому, что общепринятые моральные принципы, лежащие в основе общественных норм и правил, являются уже сформулированными и признанными. Порой собственные принципы индивидуума вступают в конфликт с правилами общества. В этом случае человек придерживается своих принципов, а не правил социального поведения.

Значение этих трех уровней можно свети к тому, что их можно определить как 3 различных типа отношений между идентификацией самого человека с общественными правилами.

Таким образом, доморальный субъект (Уровень I) – это человек, для которого социальные нормы и ожидания остаются лишь поверхностными. Уровень II основывается на конвенциональной личности, которая идентифицирует себя с правилами и ожиданиями других. Уровень III обозначает, в свою очередь, постконвенциональную личность, которая сделала себя независимой от правил и ожиданий других и определяет свои ценности в рамках своих принципов [3, с. 39-40].

В пределах каждого из трех главных уровней, по мнению Л. Кольберга, существует по 2 подуровня/стадии, где каждый из них представлен как предшествующий или лучше организованный вариант общей перспективы трех главных уровней.

Таблица, представленная ниже, дает четкое описание всех подуровней/стадий морали.

Уровень I: Доморальный уровень	
Подуровень /стадия – 1	Ориентация на порицание и поощрение (сам результат поведения определяет, правильным ли оно было)
Подуровень /стадия – 2	Простой инструментальный гедонизм (удовлетворение собственных потребностей определяет, что является хорошим)

Уровень II: Конвенциональный уровень	
Подуровень /стадия – 3	Ориентация «хороший мальчик – милая девочка» (что нравится другим, то и хорошо)
Подуровень /стадия – 4	Мораль долженствования (поддержание закона и порядка, выполнение долга – это хорошо)
Уровень III: Постконвенциональный уровень	
Подуровень /стадия – 5	Мораль соглашения и демократического закона (общественные ценности и права человека определяют, что хорошо, а что плохо)
Подуровень /стадия – 6	Мораль, основанная на индивидуальных принципах совести (что хорошо, а что плохо, определяется индивидуальной философией в соответствии с универсальными принципами)

Теория Л. Кольберга была принята критиками неоднозначно. Было доказано, что в западных странах развитие моральных принципов людей проходит через эти стадии. Но Л. Кольберг, в свою очередь, не учел культурные различия, которые определяют специфику господствующей морали в различных обществах [1].

Кроме того, его классификация измеряет моральные установки, а не конкретное поведение. Однако никто не отрицает существование огромной разницы между тем, как человек предполагает поступать и как он на самом деле поступает в ситуации морального выбора – когда он вынужден спасать жизнь дорогих ему людей или свою собственную. Поэтому, как бы ни были высоки моральные принципы индивидуума, в ситуации морального кризиса он может переступить через них ради спасения жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кольберг Л. Стадии морального развития ребенка по Лоренсу Кольбергу [Электронный ресурс] / Л. Кольберг. – Режим доступа:http://vikent.ru/enc/1131.
2. Кольберг Л. Уровни морального развития по Л. Кольбергу [Электронный ресурс] / Л. Кольберг. – Режим доступа : http://mypsychologysite.ru/index/urovni_nravstvennogo_razvitija_lichnosti_po_kolbergu/0-24.
3. Edelstein W. Moralische Erziehung in der Schule / W. Edelstein, F. Oser, P. Schuster. – Deutschland, München : Beltz Verlag Weinheim und Basel, 2001. – 268 S.
4. Salman R. L.Sozial-kognitives Verständnis. Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis / R. L. Salman. In: Geulen, D.(Hrsg.) : Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozialkognitiven Entwicklung. – Frankfurt am M. : Suhrkamp. – 1982. – 426 S.

5. Walker L. J. Cognitive and perspective-taking prerequisites for moral development. Childdevelopment, 51 / L. J. Walker. – 1980. – 389 p.

АННОТАЦИЯ

Дзюба К.В. Мораль и ее уровни развития по Л. Кольбергу (теория развития морали).

В статье представлена одна из известных теорий развития морали, разработанная Л. Кольбергом в конце XX века. Автором проанализированы уровни развития морального мышления и установлены факторы, влияющие на достижение того или иного уровня; определены три основных уровня морали (доморальный, конвенциональный, постконвенциональный), в каждом из которых рассмотрены их подуровни/стадии.

Автор статьи раскрывает суть этих уровней, уделяет особенное внимание тому, что достижение человеком наивысшего уровня дает ему возможность принимать решение, не основываясь лишь на представлениях и суждениях о моральных принципах; отмечает, что индивидуум определяет ценности в соответствии со своими принципами.

Ключевые слова: моральное мышление, доморальный уровень, конвенциональный уровень, постконвенциональный уровень, стадия развития.

SUMMARY

K. Dziuba L. Kohlberg's moral and its levels of development (theory of moral development).

One of the famous theories of moral development described by L. Kohlberg at the end of the XX century is represented in the article. The author analyzes the levels of moral thinking, determines the factors influencing the achievement of this level and defines three main levels of moral (previous to moral, conventional, and post conventional); every level has its sublevels/stages.

The author gets to the bottom of these levels, notices the fact that the achievement of the highest level of moral gives the person an opportunity to make a decision without being based only on the notions and opinions about the moral principles; and marks that the person determines the values in accordance with his own principles.

Key words: moral thinking, previous to moral level, conventional level, post conventional level, stage of development.

УДК 821.133.1

Егорова Н. А.
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессиональной иноязычной подготовки Барановичского государственного университета,
Леуш М. И.
преподаватель английского языка УО «СШ № 9 г. Барановичи»
(г. Барановичи, Республика Беларусь)

«ПУСТЫЕ» СЛОВА РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА

Одной из актуальных проблем изучения культурологии, лингвострановедения и делового английского языка в учреждении высшего образования является формирование звукового образа рекламного текста. Задача рекламного звукового образа заключается в том, чтобы сформировать устойчивое стремление получить удовольствие с помощью конкретного товара. Основная часть языковых средств, задействованных в рекламном тексте, должна быть нацелена на конструирование концептуального плана имиджа товара или компании и подчинена цели создания полноценного, эмоционально привлекательного образа, который не оставит потребителя равнодушным. Формирование образа товара невозможно без ассоциативного ряда положительных и эмоционально привлекательных смыслов, привносимых в текст лексическими единицами.

Исследователи рекламного дискурса называют отдельно взятые слова, используемые в рекламном тексте, слабыми или сильными, теплыми или холодными. Так, например, И. Морозова определяет следующие слова как слабые: *вкус, аромат, красота, мечта, надежность, здоровье, доверие, качество, благополучие, счастье, радость, лучший, уникальный, великолепный, идеальный, прекрасный, неповторимый, совершенный, достойный*. Исследователь определяет данные слова как слабые в силу абстрактности передаваемых ими значений, поскольку придерживается мнения о том, что в рекламном тексте должно быть больше конкретики [3].

Д. Огилви, специалист по рекламе, разрабатывает список слов, определяя их как «волшебные», творящие чудеса слова. Из-за их частой встречаемости в рекламных текстах потребители воспринимают их как рекламные штампы, которые, тем не менее, не перестают привлекать внимание, снижают уровень критичности к рекламируемому товару. Диапазон функций таких лексических единиц варьируется от простого привлечения внимания к тексту рекламного сообщения до сложного воздействия на чувства и

эмоции адресата этого сообщения. Список Д. Огилви включает такие лексические единицы, как *бесплатный, новый, как, внезапно, представляем, революционный, потрясающий, волшебный, чудо, скидки, сравните, торопитесь, последний шанс, быстрый, легкий, усовершенствование, улучшение, поразительный, сенсационный*, *малыш, гордость, друг* и т.д. Несмотря на то, что приведенные слова и встречаются в каждом втором тексте, т.е. представляют собой своеобразные рекламные клише, они не теряют своей привлекательности и притягательности, а, следовательно, только усиливают эффективность рекламного текста.

С точки зрения А. Кромптона, список «волшебных» слов включает такие слова, как *сейчас, бесплатно, представляем, объявляем, таинственный, магический, мама, уникальный, скидка, экономия, прямо от завода-изготовителя, выгодная сделка, достижение, гарантия* и т.п. [1].

Образ товара можно сформировать и ассоциациями, которыми обладает та или иная лексическая единица. Так, исследователь Т. Муладжанова объясняет появление некоторых слов в рекламном тексте и называет их словами «отторжения» и «приглашения». Автор объясняет данные термины примерами рекламных лозунгов: «*Испытайте на себе и убедитесь»* и «*Попробуйте и убедитесь»*. Слово «испытайте» вызывает ассоциации с профессией летчика-испытателя, с опасностью, риском, а следовательно, оно содержит отрицательную коннотацию и может рассматриваться как слово «отторжения». Слово «попробуйте» вызывает более положительные ассоциации, связанные с чем-то вкусным и интересным и может выполнять роль приглашения, завлечения. Будучи синонимами, рассмотренные лексические единицы отличаются по эмоциональному восприятию, так же как и синонимы «*купите»* и «*приобретите»*: купить – значит отдать за что-то деньги (отрицательна коннотация), а приобрести – стать владельцем чего-то (положительная коннотация) [6, с. 55]. Таким образом, несмотря на кажущуюся синонимичность, одни слова оказываются более предпочтительными для использования в пространстве рекламного текста, что можно объяснить их способность вызывать положительные ассоциации.

Рекламные тексты призваны, прежде всего, удовлетворить желания и потребности потребителя и сделать это в рамках рекламного текста привлекательным способом – ярким, запоминающимся образом рекламируемого товара, помогают особые «волшебные» слова [7, с. 50].

И хотя эти лексические единицы, с одной стороны, стереотипны, а значит, «избиты» и не подходят для придания рекламному сообщению экспрессии, с другой стороны, в

определенных текстовых условиях они приобретают неожиданные коннотации и обогащаются в смысловом отношении. Для реципиента рекламного текста они оказываются узнаваемыми, известными по форме, но обновленными по содержанию. Именно на это «необычное» содержание и ускоряется быстрота реакции, усиливается восприятие, следовательно, оно активнее усваивается и запоминается. Именно такие единицы и влияют на эффективности рекламного сообщения.

В своем исследовании, посвященном рекламному дискурсу, А.В. Николаева выделяет ряд принципов, на основании которых слова приобретают определенную предпочтительность при использовании в пространстве рекламных текстов: многозначность слова (*taste, freshness, clean* и т.д.); наличие у лексической единицы определенной положительной ассоциации: (*good, magnificent, fabulous, unique, sensation, revolutionary, mom)*; абстрактность понятия, обозначаемого словом (*beauty)*.

Исследователь особо отмечает, что для многих из указанных слов характерно отсутствие стоящих за ними предметов материального мира. Трактовка таких лексических единиц соотносится с понятием денотата, которое понимается как «предмет, обозначаемый собственным именем некоторого языка, или класс предметов, обозначаемых общим (нарицательным) именем. В качестве денотата могут выступать и идеализированные, абстрактные объекты, например, объекты арифметики или геометрии, литературные герои, вымышленные, фантастические существа» [5, с. 76]. Денотату противопоставляется смысл: «Если денотат некоего имени не существует как некоторый реальный объект или совокупность таких объектов, то иногда считают, что такое имя вообще лишено денотата и обладает лишь одним смыслом», тогда такие слова называют пустыми.

Таким образом, отсутствие представляемого денотата (предметного, процессного, признакового) у некоторых слов позволяет говорить о существовании целого ряда слов, используемых в пространстве рекламных текстов, характеризующихся денотативной пустотой. В данном исследовании понятие «пустого» слова соотносится с понятием беспредметного слова или понятием денотативно опустошенного слова, за которым не стоит образ, воспринимаемый органами чувств человека [8, с. 37-38]. На этом основании некоторые слова, активно используемые в рекламных текстах, относятся нами к разряду «пустых».

Цель использования таких слов в пространстве рекламного текста состоит в создании у потребителя благоприятного впечатления об объекте рекламы, введении в заблуждение о

реальных достоинствах и возможностях товара, в побуждении реципиента рекламного сообщения приобрести товар. С одной стороны, такие лексические единицы лишены образа, воспринимаемого органами чувств (обоняния, осязания, слуха, вкуса), но подразумевают только понятие (иногда весьма обобщенное, иногда – абстрактное), а с другой – наполнены положительными коннотациями (выражают оценки, эмоции).

Исследователь В.И. Шаховской выделяет целую группу «слов-пустышек», используемых в рекламных текстах, относя к ним, в частности, эмотивные эпитеты типа *ideal, substantial, superior*. Роль этих лексических единиц, по мнению ученого, состоит в «смягчении и приукрашивании той неприглядной картины, которую можно наблюдать в реальности». Другой функцией эмотивов выступает оказание воздействия и регуляции поведения человека, что делает их необходимыми и неотъемлемыми элементами любого рекламного текста [2; 5].

А.Н. Минка в своей статье «Функциональные особенности имен прилагательных как выразителей категории степени в тексте» рассматривает функционирование подобных прилагательных в разных видах текстов, в т.ч. и рекламных. Прилагательные степени – это прилагательные, указывающие на размер, степень и интенсивность переживаемых человеком чувств и т.д. Автор приходит к выводу, что прилагательные степени выступают «мощнейшим средством манипуляции», поскольку «оценивают предмет рекламы с положительной стороны, подчеркивают его превосходные качества, воздействуют на воображение адресата» [2, с. 959]:

*Paradise Cove in Malibu may be the **nicest** little beach you've never heard about.*

*Enjoy the **best** new games on Game House!*

В рекламном дискурсе используются слова, обладающие в результате своей опустошенности воздействующим потенциалом, т.е. способностью оказывать воздействие на сознание, а следовательно, они неизбежно используются в рекламных текстах для привлечения и удержания внимания.

В данном исследовании под «пустыми» словами, функционирующими в пространстве рекламного текста, понимаются лексические единицы, за которыми стоят не образы-представления о реально существующих, воспринимаемых органами чувств человека мерильных объектах, их свойствах и проявлениях, а лишь понятия об отличительных, существенных признаках какого-то объекта, его свойствах или совершаемых им действиях. Такие «пустые» слова передают лексико-семантическую информацию, но она связана не с самой действительностью, но с ее отражением в сознании человека.

«Пустота» слова, с лингвистической точки зрения, выражается в отсутствии у него денотата. Иными словами, денотативно опустошенные лексические единицы не имеют образа, воспринимаемого органами зрения, обоняния, осязания, вкуса, ощущаемого тактильно, указывающего на реальные предметы. В значениях таких лексических единиц доминирует сигнификативное значение, передающее лишь информацию об отражении в сознании человека определенного объекта или ситуации. «Пустые» слова представлены, главным образом, понятиями, относящимися к умственной, нравственной, психической социально-нормативной сферам жизнедеятельности человека [4, с. 99]. Наряду с нулевым денотатом, у рассматриваемых лексических единиц наблюдается наличие прагматического компонента в виде дополнительных смыслов, коннотаций, ассоциаций, стилистических помет. Отсутствие денотата и наличие прагматического компонента в структуре лексического значения «пустых» слов и является причиной того, что они используются авторами рекламных сообщений как способ оказать воздействие на потребителей. Подобные номинативные единицы создают «скважность информации», которая, по мнению З. З. Чанышевой, является отражением закладываемого автором скрытого смысла и которую можно рассматривать как «объективную данность, присущую тексту».

В диссертационном исследовании, посвященном рекламному дискурсу, А.В. Николаева выделяет три типа абстрактных слов: отвлеченные лексические единицы, научная лексика, широкозначные слова.

Рассмотрим их более подробно.

Первый тип абстрактных единиц включает в себя отвлеченные имена, характеризующиеся наличием семантической пометы *uncountable* или *mass noun.* Отвлеченные имена подразделяются на следующие три подгруппы:

– имена действия: *competition, design, exfoliation, expansion, performance, protection, separation, service, success, transaction:*

We strive to provide the best ***service*** *possible, with the highest regards to quality, patient safety and patient satisfaction.*

RFID Wallet Credit Card Holder Offers Best ***Protection*** *Against RFID Scanning Criminals – High Quality Satiny Smooth Stainless Steel Credit Card Holder – Slim Design With Stylish Gift Box – Holds Up to 7 Credit Cards – Lifetime* ***Guarantee.***

We offer the best ***designed*** *websites with beautiful graphic* ***design.***

We are always seeking high quality and attempt to establish an extraordinary brand. Siweida offers impeccable ***service*** *for every client while plentiful* ***transactions*** *are making every year;*

– имена состояния: *benefit, commitment, freedom, loyalty, passion, peace, prestige, safety, satisfaction, stability*:

*We promise **satisfaction** to all our customers. We work with full dedication & strive to deliver*.

*You will surely **benefit** from the Photoshop Tutorials Roundup.*

*We promise **'prestige** supreme and customer priority' during every improvement Siweida has made*;

– имена качества: *control, extravagance, imagination, magic, perfection, power, productivity, reliability, sensuality*:

*Enjoy **extravagance** and comfort in this Goodyear-welted ostrich skin Derby shoes.*

*We offer meetings full of **magic** and **sensuality** with ladies luxury escort companions.*

*Enjoy a **more reliable connection** that has fewer call drop outs than any other network*.*

Второй тип абстрактных имен составляют слова, изначально принадлежащие к научной лексике. К данной группе слов относятся лексические единицы, имеющие стилистическую помету *science, scientific, maths, physics, chemistry, biology* и др. в одном из своих лексико-семантических вариантов: *antioxidant*, *ceramide, elastin, ingredient, innovation, lipids, mechanism, microbeads, microchambers, mineral, vitamin, protein, provitamin, substance, technology, concentrated, energize, stimulate, enrich, hydrate* и т.д.:

*Timeless Skin **Collagen Elastin** Facial Moisturizer. This moisturizer, with **collagen elastin proteins**, **hydrates** for visibly softer, smoother skin*.

*Enjoy **innovation** in compatible print supplies.*

*It is composed of 90% water (cooling action), **amino acids, proteins, lipids, and Vitamin** C that serves as an **antioxidants** that help soothe, calm skin irritation, and relieve puffy skin*.

Поскольку значение научных единиц не всегда известно рядовому потребителю, авторы рекламных текстов используют их, чтобы выстроить мнимую связь рекламируемого товара с миром научных достижений. Такая непонятность используется в рекламном сообщении с целью оказать воздействие на потребителя, в сочетании с желанием потребителя приобщиться к различным научным разработкам может привести к покупке.

Третий тип составляют широкозначные слова. Неограниченный круг референтов широкозначных лексических единиц позволяет им быть своеобразными универсальными выражениями, используемыми авторами рекламных сообщений для внушения мысли об универсальности рекламируемого товара и его свойств. Среди широкозначных слов в пространстве рекламного текста

наиболее употребительными выступают, в частности, *business, people, place, thing, way*:

*Join the BaMM community and enjoy the best **way** to share your free time with people around you!*

*The railroad museum is a great **place** to learn more about railroading, view many artifacts and relics retrieved from the various railroads and cars; plus a whole lot more.*

*Enjoy the best **ideas** of nature tourism as cannoning, climbing, classical, rock climbing, caving, mountaineering, bird watching or stargazing.*

Такие имена используются авторами рекламных текстов, чтобы переводить внимание реципиента на слова контекста, а, в сочетании с оценочными прилагательными, их «пустота» наполняется этой оценкой.

Таким образом, в рекламном дискурсе целенаправленно используются «пустые» слова, которые привлекают и удерживают внимание реципиента, передавая лексико-семантическую информацию, не связанную с самой действительностью, но с ее отражением в сознании человека. Наличие прагматического компонента в виде дополнительных смыслов, коннотаций, ассоциаций, стилистических помет создают у потребителя благоприятное впечатление об объекте рекламы, вводят в заблуждение о реальных достоинствах и возможностях товара, побуждают реципиента рекламного сообщения приобрести товар.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кнорозов Ю. В. Фасцинология [Электронный ресурс] / Ю. В. Кнорозов. – 09.04.2015. – Режим доступа : http:// fascinology.narod.ru/Knorozov.htm.
2. Минка А. Н. Функциональные особенности имен прилагательных как выразителей категории степени в тексте / А. Н. Минка // Концепт и культура : материалы II Междунар. науч. конф. (Кемерово, 30-31 марта 2006 г.). – Прокопьевск : Полиграф-Центр, 2006. – С. 959-966.
3. Морозова И. Слагая слоганы / И. Морозова. – М. : РИП-Холдинг, 2001. – 100 с.
4. Назайкин А. Н. Рекламный текст в современных СМИ : практ. пособие / А. Назайкин. – М. : Эксмо, 2007. – 352 с.
5. Ромат Е. В. Реклама / Е. В. Ромат. – С.Пб. : Питер, 2004. – 176 с.
6. Ученова В. В. «Философский камешек» рекламного творчества : культурология и гносеология рекламы / В. В. Ученова, М. И. Старуш. – М. : МАКСИМА, 1996. – 104 с.

7. Ученова В. В. Философия рекламы / В. В. Ученова. – М. : Гелла-принт, 2003. – 208 с.
8. Ученова В. В. Реклама : палитра жанров / В. В. Ученова и др. – М. : РИП-холдинг, 2001. – 100 с.

АННОТАЦИЯ

Егорова Н.А., Леуш М.И. «Пустые» слова рекламного текста.

В статье раскрываются особенности построения звукового ряда рекламных текстов. Описываются особенности влияния определенных групп слов на сознание реципиента. Выделены «волшебные» или «пустые» слова как основа построения современных рекламных текстов. Раскрыты их стилистические особенности и приведены примеры использования «пустых» слов.

Ключевые слова: рекламный текст, воздействие, «волшебные» слова, «пустые» слова, коннотации.

SUMMARY

Yegorova N.A., Lieush M.I. “Empty” words in the advertising discourse.

The peculiarities of the sound frame building in advertisements are under study. The influence of certain word groups upon the recipient’s awareness has been described. “Magic” or “empty” words as the basics of constructing modern ads have been singled out. Their stylistic features and examples of application have been submitted.

Key words: advertising discourse, influence, “magic” words, “empty” words, connotations.

УДК 378. 016 (613+502.1): 80 – 057.875

Еремка Е.В.
(*г. Донецк)*
кандидат биологических наук, доцент,
заведующий кафедрой педагогики
Донецкого национального университета

РОЛЬ ВАЛЕО-ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Основой валео-экологической подготовки служит межпредметная связь валеологических и экологических знаний.

В настоящее время имеется немалое количество научно-исследовательских работ, посвященных проблемам валеологической и экологической подготовки студентов. Но

работ о валео-экологической подготовке студентов, где проблемы формирования, сохранения и укрепления здоровья человека рассматриваются в единстве и взаимосвязи с окружающей средой, не много.

Впервые термин «валеология» ввел И.И. Брехман [2]. Валеология – (от одного из значений лат. valeo – «быть здоровым») – наука о здоровье, интегральная область знаний о физическом, духовном и нравственном здоровье. В вузах валеологические знания студенты получают благодаря изучению таких учебных дисциплин, как «Валеология», «Культура здоровья», «Безопасность жизнедеятельности», «Валеологическая педагогика», «Основы медицинских знаний», а также «Охрана окружающей среды», «Генетика», «Анатомия и физиология человека», «Психология», «Педагогика», «Социология», «Гигиена» и мн. др. Полученные знания формируют у студентов представление об анатомо-физиологических особенностях организма человека в состоянии здоровья и болезни, о причинах возникновения патологических изменений и их профилактике, о здоровье, его слагаемых, причинах, от которых оно зависит, и как его сохранять и укреплять. Но, к сожалению, далеко не во всех учебных планах по подготовке бакалавров и специалистов встречаются хотя бы некоторые из этих дисциплин (за исключением «БЖД», которая является обязательной), а при изучении дисциплин социально-гуманитарного цикла не в должной мере подчеркивается их связь с проблемами здоровья, формируется мотивация на здоровый образ жизни, сохранение и укрепление здоровья.

Валеологическая подготовка – это понимание студентом значения здоровья для жизнедеятельности человека, ценностное отношение к нему, владение теоретическими валеологическими знаниями и оздоровительными методиками и готовность их использовать для сохранения и укрепления здоровья в соответствии с особенностями и потребностями своего организма [1].

Экологическая подготовка подразумевает формирование знаний о закономерностях взаимоотношений живых организмов с окружающей средой, о влиянии факторов окружающей среды на процессы жизнедеятельности обитателей планеты, в том числе и человека, о причинах возникновения экологических проблем планетарного значения и путей их решения, о стрессовых факторах окружающей среды и их влиянии на здоровье человека, механизмах адаптации к ним, о единстве экологического сознания и поведения, гармоничного с природой.

По данным ВОЗ, здоровье – это не только отсутствие болезней или патологий, но и физическое, психическое, социальное благополучие.

Жизнь любого живого существа зависит от двух основных факторов – наследственности и окружающей среды, с которой он находится в постоянном взаимодействии и взаимовлиянии. Жизнедеятельность человека характеризуется несравненно более сложными и многообразными взаимодействиями с окружающей средой (природной, производственной, бытовой, социальной и др.), включая культуру, обычаи, религию и пр. Среда обитания человека – это окружающая среда, характеризующаяся на данный момент совокупностью физических, химических, социальных, биологических факторов, способных оказывать прямое или косвенное, отдаленное или немедленное действие на жизнедеятельность человека, его здоровье, потомство. Важную роль в поддержании жизнедеятельности человека играет его здоровье.

По мнению многих исследователей, здоровье человека на 20% зависит от наследственности, на 20% – от окружающей среды, на 8,5-10% – от здравоохранения и на 50-51,5% – от образа жизни. Из представленных данных очевидно, что важное значение в поддержании здоровья имеют образ жизни и качество окружающей среды. Генотип организма изменить невозможно, но все же при наличии каких-либо наследственных заболеваний организм попадает в благоприятные условия внешней среды (медицинские, психолого-педагогические, социальные и т. д.), есть шанс получить позитивные результаты в процессе его роста и развития. И наоборот, если организм при полном генетическом здоровье попадает в неблагоприятные условия внешней среды, могут наблюдаться серьезные отклонения в ходе его роста и развития, вплоть до необратимых изменений. Поэтому без учета основных, влияющих на здоровье человека, факторов окружающей среды, характера взаимодействия со средой, последствий этого взаимодействия знания о формировании, сохранении и укреплении здоровья не могут быть полными. Именно поэтому речь идет о важности формирования валео-экологических знаний.

Валео-экологическая подготовка – это формирование мотивов и потребностей в здоровом образе жизни в единстве с окружающей средой, личной ответственности за свое здоровье, ценностное отношение к нему; усвоение закономерностей взаимоотношений живых организмов с окружающей средой, в том числе и человека; владение теоретическими знаниями о влиянии различных факторов окружающей среды на здоровье человека; умение и готовность использовать полученные валео-экологические знания и различные традиционные и нетрадиционные методы оздоровления для сохранения и укрепления собственного

здоровья; оптимизация своего поведения и деятельности в складывающихся условиях внешней среды с целью сохранения здоровья, понимание причин возникновения экологических проблем современности и их последствий для биосферы и человека.

Одна из важнейших ценностей человека – это его здоровье. Состояние здоровья детей – важнейший показатель здоровья населения. В России, по данным Министерства здравоохранения, 14% детей – здоровые, 35% – больные и 50% – с различными отклонениями со стороны здоровья. Доля родившихся физиологически незрелыми возросла в последние годы до 90%, а 11% детей имеют выраженную патологию. Результаты исследований ученых НИИ педиатрии России показывают, что 20% детей в 5-6 лет не готовы к обучению в школе; у 50% детей школьного возраста отмечаются отклонения в развитии опорно-двигательного аппарата; около 70% детей страдают от гипокинезии; 30% детей имеют отклонения в сердечно-сосудистой и дыхательной системах. Данные института возрастной физиологии РАО свидетельствуют о том, что около половины школьников страдают теми или иными невротическими синдромами. По данным этого же института, 33% выпускников школ имеют ограничения по состоянию здоровья, 45% страдают нарушением зрения; число детей с нарушением осанки за 8 лет обучения в школе возрастает в 3 раза [3]. Участились случаи самопроизвольного прерывания беременности и перинатальная смерть плода. В этой статистике качество окружающей среды играет далеко не последнюю роль.

Загрязнение окружающей среды приводит к снижению иммунобиологической реактивности детского организма и, как следствие, к низкой сопротивляемости к инфекционным и неинфекционным заболеваниям. Именно поэтому в числе ведущих причин высокой заболеваемости детей следует отметить неблагоприятные факторы окружающей среды и недостаточный уровень валео-экологической подготовки их родителей и в целом всего населения.

Успешная валео-экологическая подготовка возможна при условии воспитания единства поведения и сознания. Для качественной валео-экологической подготовки студентов с адекватным отношением к интеллектуальному, психическому и физическому здоровью с учетом качества среды обитания необходима научно обоснованная программа. Она позволит проводить систематическую воспитательную и образовательную работу по формированию здорового образа жизни с использованием различных средств и методов. Очень важно при

этом постоянно работать над повышением уровня мотивации на здоровый образ жизни. Мало желания быть здоровым, здоровье нужно формировать, сохранять, укреплять, Это постоянный, кропотливый труд, в котором нужно воспитать потребность.

Глубокое единство человека и природы лежит в основе сбалансированных взаимоотношений общества и человека с биосферой. Отравление окружающей среды привело к массовой деградации здоровья людей. Оберегая и сохраняя окружающую среду, мы оберегаем и сохраняем наше здоровье. Знания о закономерностях взаимоотношений живых организмов с окружающей средой; об экологических факторах окружающей среды и их влиянии на процессы жизнедеятельности; о стрессовых факторах окружающей среды обеспечивают понимание основных закономерностей взаимодействия живых организмов с окружающей средой, причин возникновения нарушений динамического равновесия экосистемных связей и их последствий для всей биосферы и, в частности, человека, роль и место человека в биосфере, пути решения экологических проблем современности. Возникающие деградации в биосфере обязательно отражаются на процессах жизнедеятельности всех живых организмов, в том числе и человека.

К стрессовым факторам окружающей среды относятся: загрязнение окружающей среды, шум, как самостоятельный урбанистический выброс, перенаселение, перенасыщенность импульсами; интенсивный, напряженный, продолжительный без отдыха (активного) труд; отсутствие свободного волеизъявления; невозможность менять, вносить коррективы в жизненное пространство (человек в отличие от животного приспосабливает среду, а не приспособляется к ней), отсутствие элементов живой, естественной природы в дизайне современных микрорайонов и мн. др.

Только перечень стрессовых факторов окружающей человека среды дает убедительное представление о роли качества среды обитания в состоянии здоровья человека. В качестве примера негативного влияния на здоровье человека загрязнителей окружающей среды можно привести воздействие оксида углерода, оказывающего отрицательное действие на ЦНС, состояние кожи, органы зрения, который понижает величину артериального давления крови, снижает пульсовое давление, обладает зобогенным эффектом, в невысоких концентрациях вызывает шизофреноподобные состояния.

Ярким примером заболевания, связанного с загрязнением окружающей среды, может служить заболевание Минамата (отравление органической ртутью). Причиной возникновения

болезни послужил продолжительный выброс компанией «Chisso» в воду залива Минамата ртути, которую донные обитатели в процессе метаболизма преобразовали в метилртуть. Органическая ртуть во много раз токсичнее неорганической. Концентрация этого вещества в тканях организма возрастает с повышением их положения в пищевой цепи. Так, в рыбе залива Минамата содержание метилртути составляло 6-36 мг/кг, в устрицах – до 85 мг/кг, в то время как в воде ее количество не превышало 0,68 мг/л. Симптомы данного заболевания: нарушение моторики, парастезия (нарушение чувствительности) в конечностях, ухудшение внятности речи, ослабление зрения, слуха, в тяжелых случаях – параличи, потеря сознания с летальным исходом.

На данных примерах можно четко проследить влияние всего лишь двух негативных факторов среды (загрязнителей) на здоровье человека.

Наряду с формированием мотивации и потребности в здоровом образе жизни валео-экологическая подготовка является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки студентов. Полученные знания они будут передавать своим ученикам. И насколько будет актуализирована потребность в саморазвитии, укреплении и сохранении здоровья собственными силами, настолько и будет успешной их профессиональная деятельность.

Валео-экологическая подготовка студентов должна быть личностно-ориентированной с учетом особенностей, возможностей и потребностей каждого организма. Улучшить подготовку студентов можно: путем усиления валео-экологической направленности процесса обучения; путем создания образовательной среды, способствующей формированию мотивов и потребностей в здоровом образе жизни; путем повышения валео-экологической грамотности; путем освоения, наряду с традиционными, нетрадиционных методов и приемов оздоровления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Е. Н. Педагогические условия валеологической подготовки студентов в процессе физического воспитания : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е. Н. Алексеева. – Ставрополь, 2006. – 20 с.
2. Брехман И. И. Введение в валеологию – науку о здоровье / И. И. Брехман. – Л. : Наука,1987. – 125 с.
3. Волков В. Н. Теория и практика валеологического воспитания личности учащегося в образовательных учреждениях нового

типа : автореф. дис. … д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / В. Н. Волков. – Коломна, 2000. – 54 с.

АННОТАЦИЯ

Еремка Е.В. Роль валео-экологических знаний в профессиональной подготовке будущих педагогов.

Рассмотрена роль валео-экологической подготовки студентов в формировании мотивов и потребностей в здоровом образе жизни в единстве с окружающей средой.

Ключевые слова: валео-экологическая подготовка, здоровый образ жизни, единство, окружающая среда.

SUMMARY

Yeremka Ye.V. The role of the valeological environmental knowledge in training future teachers.

The articles consideres the role of valeological environmental knowledge of students in the formation motives and necessity to lead a healthy way of life in the unity with environment.

Key words: valeological environmental knowledge, formation, healthy way of life, unity, environment.

УДК 37.013

Zander Lena
(Frankfurt an Oder, Deutchland)
Lehrer der Russischen Sprache und Literatur

DIE ANTIPÄDAGOGIK WIE DIE ANTIAUTORITÄTRE ERZIEHUNG

Die Erziehung eines Kindes, bzw. Der Umgang mit ihm während der ersten Lebensjahre prägen es wesentlich, so dass sich hier erlernte Verhaltensweisen in der Persönlichkeit des späteren Erwachsenen manifestieren. Für eine Gesellschaft bildet also die Erziehung eine der wichtigsten Säulen.

Ich gehe davon aus, dass jeder Mensch ein Wesen ist, dass immer innerhalb einer Gesellschaft nach Glück strebt. Doch tatsächlich ist unsere Gesellschaft unter anderem geprägt von hierarchischen Strukturen (Wirtschaft, Schule etc.), Kunkurrenzdruck und dem daraus resultierenden Verhalten, wie Agressivität, und viele psychischen Krankheiten.

Das Erkennen dieser Gegebenheiten hat mich veranlasst, nach den Gründen zu suchen, welche zum grossen Teil in der Erziehung liegen. Der zweite Blick suchte nach Alternativen für die herkömmliche Erziehung, welche bisher nicht imstande war die o.g. Misstände auszubessern. Eine dieser Alternativen ist die Antipädagogik.

Mit Antipädagogik wird sowohl die wissenschaftliche Theorie, als auch eine praktzierte Form des Umgangs zwischen Eltern und Kindern bezeichnet, die aus der Negation der Pädagogik entstanden sind.

Antipädagogen wollen insbesondere aus den hierarchischen Strukturen der herkömmlichen Pädagogik ausbrechen. Sie wollen nicht, dass ein ein Erwachsener ein Kind erzieht, es also in eine von ihm bestimmte Richtung leitet. A. S. Neill geht z. B. davon aus, dass ein Kind a priori gut ist und einen Anspruch darauf hat, für sich Verantwortung zu übernehmen. Daraus ergibt sich die Maxime des gleichberechtigten konsequent demokratischen Umgangs zwischen Erwachsenen und Kindern.

Nicht zu verwechseln ist die Antipädagogik mit der antiautoritätren Erziehung. Denn Alice Miller erläutert z.B., dass Kinder in der ‚antiautoritären Erziehung der sechziger Jahre darauf gedrillt werden, ein bestimmtes Verhalten anzunehmen, das ihre Eltern sich selbst einmal gewünscht haben und das sie deshalb als allgemein wünschenswert betrachten.

Die Negation der bestehenden Erziehungsstrukturen ist als Ausgangspunkt verschiedenen Antpädagogen gemeinsam. Während sich der wohl bekannteste Vertreter der Antipädagogik Ekkehard von Braunmühl fast ausschliesslich auf theoretische Kritik beschränkt, widmet sich die Psychotherapeutin Alice Miller auf kritische Art und Weise den Folgen von Erziehung. Alexander S. Neills Schule Summerhill ist die praktische Umsetzung von antipädagogischem Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen.

Diese Arbeit soll zeigen, ob Antipädagogik zeitgemäss ist.

Im Folgenden werde ich zwei wesentliche Aspekte der Frage beantworten:

Hat diese Methode ein wissenschaftliches Fundament? Der Pädagoge Michael Winkler und die Psychotherapeutin Alice Miller werden hier zu Wort kommen.

Welche empirischen Ergebnisse geben welchen Aufschluss über die mittelbaren Folgen; können Kinder, die keine pädagogischen Grenzen und Zwänge erlebt haben sich in die Gesellschaft eingliedern?

Es muss aber auch darauf verwiesen werden, dass dieses Thema und auch konkret diese Fragestellung bereits Gegenstand weitaus umfangreicherer Abhandlungen war und in diesem Umfang nur ein Abriss der aufs wesentliche begrenzten Argumente und deren Abwägung erfolgen kann.

In 1982 erschienen Text „Subjektentwicklung durch sinnstiftenden Eingriff“ von aussen begründet der Pädagoge Michael Winkler die Notwendigkeit der Erziehung für die Entwicklung des Kindes. Zunächst stellt er dar, dass sich ein Neugeborenes ausschliesslich über Aktivität mitteilen kann, ferner besitzt es noch kein Verständnis

für seine Umwelt. Dieses Verständnis kann, so Winkler, allein die Erziehung dem Kind vermitteln. Geschieht dies nicht, kann es weder seine Umwelt verstehen, noch etwas an ihr verändern. Danach geht Winkler auf den Begriff des Subjektes ein. Welches für ihn ein Synonym für Persönlichkeit oder Ich ist. Die Bedingung für die Bildung eines Subjekts ist die Erziehung. Eine weitere Funktion, die der Erziehung zukommt ist die Anleitung des Kindes im Umgang mit abstrakter Wissenschaftlichkeit und Moralvorstellungen. Ohne Erziehung und Unterricht sei kein Überleben möglich.

Winkler nennt in seinem Text vor allem die Abhängigkeit des Kindes von den Erfahrungen der Eltern als Grund für Erziehung. Die Wissensvermittlung kann in seinen Augen nur über den regulativen Eingriff der Erzieher erfolgen, das heisst auch, dass die Erzieher sowohl den Gegenstand des Lernes auswählen, als auch die Mittel. Winkler nennt die Subjektivität [...] eine Möglichkeit, der das Erzieherverhalten erst Wirklichkeit verschaffen muß. Diese Einstellung weist erneut auf die Abhängigkeit des Kindes vom Erzieher hin, denn der Erzieher übernimmt die Verantwortung, die Art der Subjektivität zu bestimmen. Durch das Erzieherverhalten wird bewusst das Ziel der Erzieher verfolgt.

In ihrem Buch „Am Anfang war Erziehung“ deckt Alice Miller Mechanismen und Folgen der Erziehung wissenschaftlich fundiert auf.

Eine wichtige Basis für ihre Ergebnisse ist die jahrelange psychoanalytische Arbeit. Im o.g. Buch untermauert sie ihre Thesen zusätzlich mit Analysen der Erziehung einer Drogenabhängigen (Christiane F.), eines Diktators (Adolf Hitler) und eines Kindermörders (Jürgen Bartsch). Ihre antipädagogische Haltung wendet sich nicht gegen eine bestimmte Art der Erziehung, sondern gegen Erziehung überhaupt, auch gegen die antiautoritäre. Miller fordert Liebe, Solidarität und Barmherzigkeit welche jedoch nicht machbar sind, ohne die wichtigen Voraussetzung des mitmenschlichen Fühlens und Verstehens.

Im Kapitel Der Hauptmechanismus der Schwarzen Pädagogik: Abspaltung und Projektion deckt die Autorin einen Mechanismus auf, der eine Form der Verdrängung ist. Zur Erklärung analysiert sie eine 1943 gehaltene Rede Heinrich Himmlers. Er behauptet, dass beim Anblick hunderter Leichen anständig geblieben zu sein hart mache.

Normale menschliche Gefühle wie Mitgefühl werden in der NS-Zeit als schlecht und schwach interpretiert und aller Hass auf die eigenen schwachen Seiten, die von Säuglingsalter an verboten worden sind, wird auf die Juden gerichtet. Die Juden tragen die verhassten Facetten, sie sind Sinnbild für alles schlechte, sie sind der Bazillus den man ausrotten muss. Das Verdrängen alles Schwache[n] (d.h. auch Emotionalität, Tränen, Mitleid, Einfühlung in sich und andere,

Gefühle von Ohnmacht, Angst, Verzweiflung)11 wird unter dem Begriff Abspaltung von Selbsteilen zusammengefasst.

Diese Selbstteile werden anschliessend auf einen Träger aller dieser verabscheuten (weil in der eigenen Kindheit verbotenen und gefährlichen) Eigenschaften11 projeziert. Die Folge ist, keine eigenen Gefühlsregungen zu spühren, sondern die Wünsche der Eltern als die eigenen zu erleben10.

Später stellt Alice Miller die These Erzieher- nicht Kinder- brauchen die Pädagogik auf, da sie das Bedürfnis haben, die einst erlittenen Demütigungen anderen weiterzugeben. Sie geht davon aus, dass Kinder ein wichtiges Mittel des Verdrängungsprozesses ihrer Eltern sind. Alice Miller fordert hiermit von den Eltern die konsequente Überprüfung der eigenen unbewussten inneren Konflikte, aber auch der Einstellungen und Erwartungen.

Da der gleichberechtigte Umgang zwischen Menschen u. a. von Antipädagogen als natürlich angesehen wird, lassen sich die Grundlagen der antipädagogischen Praxis mit wenigen Worten zusammenfassen:

Im Wort Erziehung liegt die Vorstellung bestimmter Ziele, die der Zöling erreichen soll und damit wird schon seine Entfaltungsmöglichkeit beeinträchtigt. Aber der ehrliche Verzicht auf jede Manipulation und auf diese Zielvorstelung bedeutet nicht, dass man das Kind sich selbst überlässt. Denn das Kind braucht die seelische und körperliche Begleitung des Erwachsenen in einem sehr hohen Maße. Um dem Kind seine volle Entfaltung zu ermöglichen, muss diese Begleitung folgende Züge aufweisen:

- Achtung vor dem Kind;
- Respekt für seine Rechte;
- Toleranz für seine Gefühle;
- Bereitschaft, aus seinem Verhalten zu lernen:
- über das Wesen dieses einzelnen Kindes,
- über das eigene Kindsein, das die Eltern zur Trauerarbeit befähigt,
- über die Gesetzmässigkeiten des Gefühlslebens, die beim Kind viel deutlicher als beim Erwachsenen zu beobachten ist, weil das Kind viel intensiver und im optimalen Fall unverstellter als der Erwachsene seine Gefühle erleben kann.

Die Erfahrung in der neuen Generation zeigen, dass eine solche Bereitschaft auch bei Menschen möglich ist, die selber Opfer von Erziehung waren.

Die einzige Forderung, die an das Kind gestellt wird, ist der Respekt vor den natürlichen Grenzen der Eltern, Freiheit wird solange gewährt, bis die eigene Freiheit als gefährdet erscheint. Die Grenzen werden in gleichberechtigtem Dialog abgesteckt.

Alexander Sutherland Neill beschreibt in seinem Buch Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung das Konzept und dessen Umsetzung der von ihm 1921 gegründeten Internatschule Summerhill.

Neill schildert seine psychologischen Beobachtungen anhand zahlreicher Beispiele und geht zusätzlich auf die Geschichte Summerhills, die Resonanz der Gesellschaft und vor allem auf die Zukunft von Summerhill-Absolventen ein.

Summerhill vertritt und lebt die Grundsätze der Gleichberechtigung zwischen Kind und Erwachachsenen. Es sind die Ideen der Nichteinmischung in das Heranwachsen des Kindes und des Verzichts auf jeglichen Druck, die Summerhill zu dem machen, was es ist. Es besteht kein Schulzwang und die Kinder sind selbst für das verantwortlich, was sie tun.

In den wöchentlichen Meetings werden die Schulregeln diskutiert und beschlossen oder verändert. Interessant hierbei ist, dass das Meeting von allen Bewohnern Summerhills, den Lehrern und den Schülern, besucht wird, und alle bei den Abstimmungen eine gleichgewichtige Stimme haben. Diese Prinzipien Summerhills sind Gegenstand der Antipädagogik. Zwar spricht Neill in seinen Büchern noch über Erziehung doch meint er damit eine freundschaftliche Hilfestellung, da er den Kindern selbst die Wahl läßt, das zu sein, was sie sein wollen. Sein wichtigstes Anliegen ist es, dass die Kinder zu glücklichen Menschen erzogen werden.

In Bezug auf die Frage, wie zeitgemäß Antipädagogik ist, muß zunächst Neills Werteverständnis geklärt werden. Das Kriterium, nach dem ich den Erfolg eines Menschen beurteile, ist die Fähigkeit, mit Freude zu arbeiten und ein erfülltes Leben zu führen. An diesen Maßstab gemessen sind die meisten Schüler von Summerhill im späteren Leben erfolgreich. Weiterhin berichtet Neill, dass er oft mit Fragen konfrontiert wird, wie Wenn wir sie tun lassen, was sie wollen, wie werden sie dann jemals unter einem Vorgesetzten arbeiten können? Wie können sie mit anderen konkurrieren, denen Disziplin beigebracht worden ist? Wie werden sie je fähig sein, Selbstdisziplin zu üben? Er antwortet, dass Menschen, die auf solche Art an Kindern zweifeln, von einer unbegründeten und unbewiesenen Voraussetzung ausgehen, von der Behauptung, ein Kind könne nicht aufwachsen oder sich entwickeln, wenn es nicht dazu gezwungen wird.14 Hier wird deutlich, welches Vertrauen Neill und seine Mitarbeiter in die Vernuft des Kindes legen. Zur Frage der Selbstdisziplin ist anzumerken, dass es in Summerhill zwar viele Regeln gibt, doch diese werden z.T. von den Kindern selbst festgelegt, somit lernen sie, Verantwortung für sich und ihre Mitmenschen zu übernehmen. Um Auskunft über die Gesellschaftstauglichkeit frei erzogener Kinder zu geben, führt Neill die Beispiele von Kindern an, die in einem Fach keine guten Leistung

zeigen, gar nicht zum Unterricht gingen, oder nicht Lesen lernen wollten. Er betont, das jedes dieser Kinder die Chance auf einen Arbeitsplatz bekam und dort oftmals durch seine Individualität auffiel. Allgemein ist zu sagen, dass Summerhill Menschen geprägt hat, die in die unterschiedlichsten Berufe gingen, relativ viele von ihnen sind jedoch in schöpferische Berufe gegangen.

Martin Winkler betont, dass eine Erziehung des Kindes notwendig ist, da es ohne sie keine Möglichkeit hat, ein Selbst, also eine Persönlichkeit, die sich von ihrer Umwelt abgrenzt aufzubauen. Da dieses Selbst Voraussetzung für ein Wirken innerhalb der gegebenen Umstände ist, könnte eine funktionierende, sich dialektisch entwickelnde Gesellschaft nicht auf dem Prinzip der Antipädagogik aufgebaut sein.

Alice Miller deckt unbewusste Mechanismen der Erziehung auf, die grosse Schäden in der Psyche des Menschen hinterlassen könen. Ihrer Ansicht nach sind u. a. Psychosen, Neurosen und verschiedenste Süchte unmittelbar auf in der Kindheit ausgeübte Zwänge zurückzuführen. Das Fazit dass Alice Miller aus ihren Untersuchungen zieht zeigt, dass nur ein zwangloser Umgang zu einer gesunden Psyche verhelfen kann.

Alexander S. Neill hat die Beobachtung gemacht, dass Kinder keinen Zwang brauchen, um sich zu entwickeln. Ihre angeborene Neugierde reicht als Antrieb für Erfahrungen und Lernen aus. Ferner traut Neill Kindern die richtge Auswahl des Lerngegenstandes zu. Er stellt ausführlich dar, dass Erziehung Kinder unglücklich macht und zeigt, dass ein antipädagogischer Umgang eine sinnvolle Art ist, ein Kind auf ein selbstständiges und glücklichmachendes Leben vorzubereiten.

Feststeht, dass die Antipädagogik praktisch umsetzbar ist. Kinder, die ihr Leben selbst so frei, wie möglich gestalten können, lernen für sich und ihre Mitmenschen Verantwortung zu übernehmen, sie sind selbstbewusster und glücklicher.

Nun kommt es darauf an wie man zeitgemäß definiert.

Zum Wesen dieser Zeit passt der antipädagogische Umgang nicht, da er eine Negation der Strukturen dieser Zeit ist. Doch könnte er einen postiven dialektischen Prozess einleiten, da er darum bemüht ist, die negativen Strukturen und ihre Folgen zu überwinden und sie durch Veränderung an der Wurzel zu unterbinden.

LITERATURVERZEICHNIS

1. Winkler, M., Stichworte zur Antipädagogik, Stuttgart, 1982, in Schoenebeck, H. von, Die antipädagogische Argumentation-Antworten auf pädagogische Kritik, Münster, 1996.
2. Miller, A., Am Anfang war Erziehung, Frankfurt am Main, 1983.
3. Neill, A. S., Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung, Reinbeck bei Hamburg, 1969.

АННОТАЦИЯ

Зандер Е. Антипедагогика как антиавторитарное воспитание.

В данной статье анализируются основные причины возникновения антипедагогики как отрицания классической педагогики, рассматриваются базовые постулаты работ по антипедагогике таких авторов, как М. Винклер, А. Милер, А. Нейл.

Ключевые слова: антипедагогика, антиавторитарное воспитание, отрицание педагогики.

SUMMARY

Zander Lena. The anti-pedagogy as an anti-authoritarian upbringing.

The article considers the basic reasons of the rise of anti-pedagogy as a negation of classic pedagogy. It deals with basic statements of anti-pedagogy form works of such authors as M. Winkler, A. Miler and A.S. Neill.

Key words: anti-pedagogy, anti-authoritarian upbringing, negation of pedagogy.

УДК 371.018

Зябрева С.Э.
(г. Горловка)
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики
и методики преподавания иностранных языков
Горловского института иностранных языков

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Личность учителя, его профессиональная компетентность, социальная зрелость и духовное богатство сегодня как никогда оказываются наиболее важными условиями обеспечения эффективности процесса обучения, воспитания и развития личности учащегося. Качество образования будущего учителя, уровень сформированности его профессиональной компетентности являются в наше время важнейшими критериями состояния, результативности и эффективности процесса подготовки новых поколений учителей, его соответствия потребностям современного общества [1, с. 95].

Вопрос значимости педагогической практики в профессиональном становлении специалиста исследован достаточно серьезно и глубоко.

Среди публикаций ученых-педагогов на страницах периодической печати по проблеме профессиональной практики можно назвать статьи таких авторов, как З.А. Абасов, О.А. Абдулина, Д.С. Авербах, Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, А.П. Детров, Е.А. Ефимова, Л.С. Ничипоренко, А.И. Пискунов, В.П. Тарантей, А.В. Троцкий.

При исследовании профессиональной практики поднимались различные вопросы: ее задачи и функции, принципы организации, пути совершенствования (О.А. Абдулина, Ю.К. Бабанский, Е.В. Бондаревская, З.И. Васильева, Н.В. Кузьмина, А.И. Пискунов и т.д.); роль в формировании: профессионально значимых качеств личности будущего педагога (Д.С. Авербах, В.В. Воробьев, А.И. Малащенко); интереса к профессии (З.В. Лобанова, Г.В. Яковлева, Т.Г. Якушева); профессиональных умений (О.А. Абдулина, О.С. Богданова, Л.Д. Ермакова, И.Ф. Савицкая); педагогического мышления и творческой личности учителя (В.Г. Казанская, М.С. Пашкова, В.А. Рачкова); организация комплексной педагогической практики (Н.Н. Демидов, О.М. Краснова, Л.В. Левчук); уровень готовности выпускников педагогических вузов к воспитательной деятельности (Н.М. Борытко, И.А. Колесников, Н.К. Сергеев, В.А. Сластенин); профессиональная социализация в процессе практики (З.А. Абасов, И.И. Волощенко, А.П. Гомес) и др.

Но жизнь не стоит на месте, меняются требования и ожидания работодателей к молодым специалистам, и хочется идти в ногу со временем: помочь выпускнику вуза стать конкурентоспособным, востребованным на рынке труда, не разочароваться в сделанном выборе профессии. Необходимым для себя считаем рассмотреть некоторые проблемы при проведении педагогической практики и пути их решения.

Практика является обязательным разделом ОПОП. Она представляет собой вид учебных занятий, обеспечивающих практико-ориентированную подготовку обучающихся. Учебная практика и производственная практика (по профилю специальности) проводятся образовательным учреждением при освоении студентами профессиональных компетенций в рамках профессиональных модулей.

Анализ педагогической периодики показал важность социализирующей функции современной педагогической практики (З.А. Абасов, И.И. Волощенко, А.П. Гомес, Е.И. Кустова).

Студенческий возраст можно определить как поворотный рубеж развития, формирующий новую социальную позицию, связанную с актуализацией деятельности по усвоению норм взаимоотношений между людьми.

На первых курсах студенты пытаются определить свое место в обществе, адаптироваться к новой жизни, занять активную позицию в разнообразных социальных отношениях, где их «Я» выступало бы наравне с другими, что способствует развитию нового уровня осознания себя в обществе. Третий курс для студентов является переломным, поскольку данная деятельность получает насыщение, что ведет к актуализации предметно-практической деятельности, развивающейся на четвертом и максимально реализующейся на пятом курсе. Важными уже становятся мировоззренческие и ценностные ориентации, профессиональные интересы, самореализация личности в обществе. И в этот период начинается процесс практического обучения: ознакомительная практика проводится на 3-м, методическая – на 4-м и стажерская на 5-м курсе.

Таким образом, психологические особенности этого периода студенческого возраста являются детерминирующим фактором развития профессионально важных качеств личности. Одними из важных качеств, формирующихся во время практики, являются личностные качества, способствующие продуктивному межличностному взаимодействию. Они базируются на определенных врожденных способностях к работе с людьми и развиваются в процессе педагогической практики [7, с. 8].

Практика в системе педагогического образования традиционно рассматривалась как многоплановое и многофункциональное явление в рамках процесса профессионализации личности. При этом ее функции изменялись в соответствии с меняющимися запросами общества. Ретроспективный анализ нормативных и других документов позволил И.И. Волощенко сделать вывод, что первоначально практика была нацелена преимущественно на формирование собственно профессиональных умений и навыков, служила средством закрепления теоретических знаний и способствовала их связи с жизнью. Но в условиях модернизации российского общества ее функции существенно изменились. Влияние практики на личность характеризуется возросшей многомерностью социокультурного воздействия и динамизмом смещения ее социализирующих акцентов.

Начиная с 20-х гг. XX в., прослеживается устойчивая тенденция реализации в нормативных установках общесоциальной ориентации в ее специфической форме (идея сближения практики с производственной сферой, ориентация на активную общественную деятельность). В 50-70-х гг. все более отчетливо проявляет себя собственно профессиональный аспект (совершенствование теоретических знаний будущих специалистов, формирование их профессиональных умений и навыков). 80-90-е гг. были периодом

активной творческой разработки новых подходов к практике и спонтанного внедрения их в образовательный процесс («непрерывная практика», «личностно ориентированная практика»). Со второй половины 90-х гг. появились локальные положения и программы, характеризующиеся неравноценностью и разнонаправленностью своего содержания. Но общая тенденция состояла в нацеленности практики на активизацию личностных ресурсов будущего специалиста. На рубеже XX и XXI вв. в дополнение к трем ранее выделенным аспектам (собственно профессиональный, интеллектуально-творческий и общесоциальный) обнаруживается еще один – инновационно-рефлексивный. Этот период отличается поиском путей модернизации содержания педагогического образования, новых форм и методов обучения.

Профессиональная практика создает условия для обогащения жизненным опытом, расширения социальных контактов студента, формирования навыков самоуправления. Общаясь с разными людьми, реально помогая им в решении возникающих проблем, студент проявляет, развивает и укрепляет ценные нравственные качества, такие достоинства личности, как доброта, отзывчивость, милосердие, бескорыстие. Именно в процессе практики студенты на деле усваивают определенную систему норм, правил, социальных ролей и ценностей, которые в дальнейшем помогут им реализоваться в качестве членов общества.

Таким образом, профессиональная практика выступает в качестве особой социально-образовательной среды, которая выполняет социокультурные функции: ускоряет процесс развития и становления студента как личности, субъекта и индивидуальности, обеспечивает формирование духовности, ценностных ориентаций и моральных принципов. Это постоянно расширяющаяся сфера жизнедеятельности растущего человека, включающая в себя все большее богатство опосредованных культурой связей с окружающим миром. Практика учит извлекать опыт из собственной деятельности, из наблюдений и восприятий, раскрывать жизненное значение изучаемых объектов, постигать принципы собственных действий и руководствоваться ими в новых ситуациях, а также создает необходимую социальную среду, которая стимулирует самосовершенствование, саморазвитие и самореализацию личности, что особенно актуально в условиях радикально меняющегося российского социума с учетом перспектив его развития [2, с. 7].

Положение студента характеризуется двойственностью: он является участником двух видов деятельности – учебной и профессиональной, выступает объектом (в учебной) и субъектом (в профессиональной), воспроизводящей (в учебной) и

творческой (в профессиональной). Проблема профессионального становления в ходе педагогической практики осложнена еще и тем, что одна деятельность, еще незавершенная (учебная), накладывается на другую (педагогическую), имеющую принципиально другие средства осуществления (цель, мотив, средства, контроль, оценка) [1, с. 94].

В период практики, когда студенты входят в новую социальную роль, важно внушить им мысль о том, что «творчество – это не какая-то отдельная сторона педагогического труда, а наиболее существенная и необходимая его характеристика» [6, с. 27], сформировать у них установку в каждом конкретном случае школьной жизни выходить за рамки нормативной деятельности и осуществлять поиск нетрадиционных способов решения учебно-воспитательных проблем [1, с. 95].

Результаты обсуждения итогов педагогической практики на конференциях показывают, что из года в год повторяются жалобы студента на невнимание со стороны учителей и классных руководителей, нежелание решать педагогические проблемы студентов-практикантов, неспособность объяснить недочеты в их работе, неопределенность критериев оценивания уроков, воспитательного мероприятия и т.д. Создается впечатление, что появление практиканта в классе некоторые учителя, к нашему огромному сожалению, воспринимают или как обузу, или как бесплатную помощь. При этом студент (а это не всегда выпускник вуза) уже должен быть готов ко всем формам взаимодействия с детьми и взрослыми. А если этот помощник не справился с поручением, то это ни в коем случае не может расцениваться как недоработка классного руководителя или учителя. Это вина вуза или самого студента.

Такой подход к педагогической практике со стороны школы не может быть признан плодотворным и конструктивным. Студенты обычно очень тяжело переживают неудачи в ходе осуществления образовательного и воспитательного компонентов педагогической практики. У них складывается представление о собственной неспособности обучать, воспитывать детей в будущем. Как минимум, эти студенты отказываются от перспективы работать в школе по окончании вуза. Следует признать, что на сегодняшний день отсутствует четкий, ясный заказ от работодателей на приоритетное развитие определенных личностных качеств, профессиональных знаний, умений и компетенций студентов – будущих учителей, готовых профессионально выполнять задачи новой отечественной школы. Решением может стать проведение до и после практики установочных и итоговых конференций с привлечением педагогов, администраций школ города.

Также считаем необходимым изучение вопроса о роли и месте педагогической практики студентов в их профессиональном становлении. Ценным для выяснения будет исследование, проведенное З.А. Абасовым [1].

Исследователь отметил, что в педагогической практике изначально присутствуют факторы, препятствующие творческой деятельности будущего учителя: слабая уверенность студента в своих силах; сильная привязанность к определенным схемам; установка на заданный способ организации учебно-воспитательного процесса; опасение контроля со стороны методиста кафедры, учителя-предметника, однокурсников; боязнь ошибиться и в связи с этим быть понятым неправильно; состояние повышенной тревожности; чрезмерно сильная концентрация внимания на себе, своих переживаниях, интересах. Необходимо научить студентов нейтрализовать эти факторы.

В.В. Иванова считает, что формирование творческого учителя в педагогической высшей школе все еще не стало целенаправленным и систематическим процессом. Среди причин выделены следующие: низкая материально-техническая оснащенность вузов; отсутствие специальной методической литературы; формализация организации учебного процесса; недостаточная личностная направленность профессионально-педагогической подготовки студентов в высшей школе; преобладание репродуктивных над креативными заданиями в учебном процессе и в ходе педагогической практики [5, с. 109-110]. Поэтому необходим поиск путей и условий, обеспечивающих динамику уровня готовности студентов к творческой профессиональной деятельности в позитивную сторону.

Необходимо, с нашей точки зрения, знать мнение работодателей о практикантах. Так, интересны для анализа результаты мониторинга мнений руководителей образовательных учреждений (директоров школ или их заместителей) о готовности молодых учителей, стаж работы которых не превышает 5 лет, к воспитательной деятельности, проводимого в Волгоградской области РФ [4]. Мониторинг осуществляется как постоянное отслеживание уровня удовлетворенности работодателей качеством подготовки выпускников вуза с целью улучшения качества всех компонентов образовательного процесса через гармонизацию требований федерального государственного образовательного стандарта и рынка труда [3]. Наибольшее количество нареканий руководителей общеобразовательных учреждений в адрес молодых учителей связано с их коммуникативными и организационными умениями. Выпускники педагогических вузов испытывают существенные сложности в планировании

и оценке своей воспитательной деятельности. Большинство респондентов говорят о том, что молодые учителя «боятся» браться за классное руководство. Это свидетельствует о том, что у выпускников педагогического вуза не сформирована потребность в такой деятельности, они «предметно-ориентированные» учителя. Известно, что умение и мастерство приходят с годами, а главное – это приняться за работу. Для этого в период обучения в вузе нужно сформировать такое желание, показать значимость, важность и необходимость осуществления воспитательной деятельности [4, с. 45]. Решением этой проблемы может стать введение в учебный план профилей элективных курсов, привлечение лучших классных руководителей, педагогов дополнительного образования к чтению таких курсов, чтобы они могли поделиться опытом осуществления педагогической деятельности.

Качественная педагогическая практика студентов в новых условиях современной школы становится необходимой ценностной и развивающей средой для формирования профессионально-личностных качеств будущего учителя.

Профессиональная практика оказывает, по существу, многомерное социализирующее влияние на личность студента-практиканта. Оно проявляется в том, что студент в процессе практики, приобретая собственно профессиональную компетенцию, одновременно получает разнообразный и необходимый жизненный опыт, который будет весьма полезным для него в современной социокультурной ситуации.

Педагогическая практика должна носить личностно-ориентированный, творческий характер и способствовать выработке индивидуального стиля педагогической деятельности, переходу от интегральной характеристики педагогической практики «осведомленности» студентов к интегративному параметру педагогической практики – «эффективному использованию педагогических знаний и умений в реальной практике».

Перспективы дальнейших исследований нам представляются в поиске механизмов педагогического управления и самоуправления творчества студентов в зависимости от конкретных условий их профессионального становления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абасов З. А. Роль педагогической практики студентов в их профессиональном становлении / З. А. Абасов // Социологические исследования. – 2002. – № 3. – С. 94-96.
2. Волощенко И. И. Профессиональная практика как средство социализации личности будущего учителя : автореф. дис. ...

канд. социол. наук : спец. 22.00.06 – Социология культуры, духовной жизни / И. И. Волощенко. – Ростов н/Д, 2005. – 20 с.
3. Ефимова Е. А. Мониторинг требований работодателей к качеству подготовки специалистов с высшим образованием: функции и структура / Е. А. Ефимова // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. : Пед. науки. – 2012. – № 1(35). – С. 59-62.
4. Ефимова Е. А. Работодатели о готовности молодых учителей к воспитательной деятельности [Электронный ресурс] / Е. А. Ефимова // Грани познания. – Июль 2013. – № 4(24). – С. 41-46. – Режим доступа : www.grani.vspu.ru.
5. Иванова В. В. причины преобладания низкого уровня готовности студентов высшей школы к творческой профессиональной деятельности / В. В. Иванова // Вісник СевНТУ. – Вип. 104 : Педагогіка : зб. наук. пр. – Севастополь : Вид-во СевНТУ, 2010. – С. 107-110.
6. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 24-36.
7. Кустова Е. И. Особенности формирования профессионально важных качеств личности учителя у студентов во время педагогических практик : автореф. дис. … канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – Педагогическая психология / Е. И. Кустова. – С.Пб., 2008. – 20 с.

АННОТАЦИЯ

Зябрева С.Э. Педагогическая практика: проблемы и пути их решения.

При достаточно серьезном и глубоком исследовании вопроса значимости педагогической практики в профессиональном становлении специалиста остается ряд проблем. У выпускников педагогического вуза не сформирована потребность в творческой деятельности, они «предметно-ориентированные» учителя. При подготовке практикантов недостаточно учитывается социализирующая функция практики. В статье предложены некоторые пути решения этих проблем.

Ключевые слова: педагогическая практика, социализирующая функция практики, профессиональное становление специалиста.

SUMMARY

Zyabreva S. Teaching Practice: Problems and Ways of Solving Them.

At a rather serious and profound study of the importance of the teaching practice in professional formation of a specialist there are still a number of problems. Graduates of a teacher-training higher

educational establishment do not have a developed need for creative activity; they are «subject-oriented» teachers. The socializing function of the teaching practice is insufficiently taken into account while preparing student-teachers. The article suggests some ways of solutions to these problems.

Key words: teaching practice, socializing function of the teaching practice, professional formation of a specialist.

УДК 371.3

Караваева В.Д.
(г. Горловка)
старший преподаватель кафедры педагогики
и методики преподавания иностранных языков
Горловского института иностранных языков,
Уздемир М.В.
(г. Горловка)
студентка филологического факультета
Горловского института иностранных языков

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

В Донецком регионе билингвизм является характерной особенностью языковой ситуации. Для более эффективной организации учебного процесса по обучению иностранным языкам, необходимо выяснить основы и психолого-педагогические особенности обучения в условиях двуязычия.

Результаты научных исследований по данной проблеме указывают на то, что билингвизм предполагает разные типы владения двумя языками. Литературные источники приводят множество различных определений понятия «билингвизм». После анализа различных определений и опираясь на исследования Л.Л. Нелюбина и А.Д. Швейцера, можно прийти к выводу, что двуязычие или, если употреблять латинский синоним, билингвизм – это явление, при котором субъект владеет двумя языками, но при условии, что оба языка повсеместно используются в коммуникативном процессе [3, с. 1].

Ссылаясь на исследования психолого-педагогической литературы, а также на классификацию «Большого энциклопедического словаря», разные авторы рассматривают несколько типов билингвизма: рецептивный билингвизм или воспринимающий, репродуктивный билингвизм – воспроизводящий и продуктивный билингвизм как производящий [2, с. 137]. Также ученые классифицируют типы билингвизма по

функционированию доминирующих зон полушарий головного мозга. Следует отметить, что зоны левого полушария головного мозга отвечают за субординативный и смешанный типы билингвизма, а структуры правого полушария – за координативное двуязычие [4, с. 3].

В контексте изучения данной проблемы мы обращаем внимание на явление массового билингвизма. Как утверждают авторы научных исследований, данное явление возникает исторически в результате завоеваний, мирных переселений народов и контактов между соседними разноязычными группами. При этом происходит «столкновение» языков: в условиях билингвизма один язык может полностью вытеснить другой, или на их лингвистической основе может сформироваться новый, смешанный язык. Так, при смешении латинского языка и кельтских диалектов, появился французский язык. Другой путь «взаимодействия» языков – это определенные фонетические, грамматические изменения на различных уровнях их структуры [1, с. 2].

Проблема двуязычия характерна, следовательно, актуальна для нашего региона. Исходя из лингвистических, психолого-педагогических характеристик особенностей понятия «билингвизм» или «двуязычие», мы можем отметить, что у жителей Донецкого региона, так исторически сложилось, проявляется, преимущественно, координативное двуязычие. Данный тип билингвизма указывает на то, что степень владения двумя языками примерно одинаковая, а равнозначные слова воспринимаются как два отдельных знака каждый со своим значением. Учителям, работающим в таких регионах, важно помнить в контексте данной проблемы, что такому типу билингвизма соответствует функционирование зон правого полушария головного мозга, отвечающего за овладение целостными языковыми концептами, которые соотносятся с познавательными концептами. Также стоит отметить, что роль правого полушария состоит в регуляции обеспечения усвоения языка. Такой тип двуязычия считается наиболее приемлемым, так как билингв может свободно переключаться с одной семантической базы на другую [4, с. 5]. Так, студент-билингв может считаться таковым лишь в том случае, если его коммуникативные навыки в обоих языках находятся на высоком и, что важно, на равнозначном уровне. При таком уровне владения языками есть возможность свободно воспринимать, обрабатывать и производить информацию.

В настоящее время некоторые специалисты, изучающие особенности преподавания иностранного языка в условиях двуязычия, считают, что нужно обучать мышлению на иностранном

языке. Однако, как известно, объективная действительность существует вне зависимости от того, какому языку обучаются ученики. Человеческое мышление и форма его проявления носят общественный характер, который не зависит от тех способов выражения, который предлагает определенный язык. Различные грамматические формы, несовпадающие лексические значения и прочие несоответствия, которые отличают одну систему языка от другой, не могут служить выводом о различном мышлении людей, которые являются носителями языка. Таким образом, обучению подлежит не тип мышления, а способ его выражения на изучаемом иностранном языке [3, с. 2].

Начиная учить третий (иностранный) язык, студент-билингв уже имеет мышление и менталитет, которые сложились и сформировались на основе социального опыта. В то же время, изучаемый язык привносит свои особенности и коррективы в сложившийся ранее тип мышления благодаря новым понятийным представлениям, а также новым способам выражения мысли. Как уже упоминалось, не язык служит основанием для различного мышления народов, а способ выражения его грамматических, синтаксических и стилистических средств является таковым. Овладевая третьим языком, билингв не получает еще одно мышление, он лишь обогащает свое единое мышление за счет дополнительных ресурсов, которые предлагает поликультурный, лингвострановедческий и мультиязыковой аспекты изучения иностранного языка. Так в двуязычных условиях преподавания мышление билингва может перейти в новое качество, стать шире и богаче [1, с. 5].

Необходимо отметить, что преподавание иностранных языков в условиях двуязычия предполагает использование не только лингвистического опыта основного (родного) языка, но и использование навыков и умений второго языка (приоритетный язык коммуникации) [4, с. 3].

Таким образом, обучая студентов-билингвов иностранному языку, необходимо учитывать следующие особенности.

1. Владея несколькими языками, человек не обретает несколько мышлений или иной менталитет, скорее, наоборот – познавая новый язык, можно существенно обогатить ранее сформированные как мышление, так и мировоззрение.

2. При овладении третьим по счету иностранным языком, во взаимодействие вступают сразу три языковых системы: система основного – родного языка, система приоритетного языка коммуникации и система иностранного языка (третьего и более иностранного языка), что может являться причиной значительных трудностей при обучении.

3. Методы и формы сравнительной педагогики и сравнительной методики признаются ведущими в обучении языковому материалу и «погружении» в культурологическое пространство страны изучаемого языка.

Обращаем внимание, что вышеперечисленные особенности изучаемой нами проблемы, на наш взгляд, должны служить основой для эффективной организации процесса обучения иностранным языкам и педагогического процесса в целом. Тезисы дают возможность утверждать, что проблема «билингвизма» при обучении иностранным языкам для нашего и многих других регионов и даже стран является актуальной проблемой, а следовательно, перспективной для дальнейшего изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабина С. П. Детский билингвизм как педагогическая проблема / С. П. Бабина // Вестник Томского национального педагогического университета. Серия «Гуманитарные науки. Филология». – 2007. – № 4. – С. 114-117.
2. Большой энциклопедический словарь : В 2 т. / Гл. ред. А. М. Прохоров. – М., 1991. – Т.1 – 1408 с.
3. Матвеева Д. Г. Психолингвистические основы обучения иностранным языкам в условиях двуязычия / Д. Г. Матвеева // Ученые записки ЗабГГПУ. Серия «Филология. История. Востоковедение». – 2007. – № 6. – С. 107-112.
4. Нефёдов О. В. Обучение иностранному языку студентов-билингвов / О. В. Нефедов // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. Серия «Педагогические науки». – 2014. – № 1. – С. 13-17.

АННОТАЦИЯ

Караваева В.Д., Уздемир М.В. Особенности обучения иностранному языку в условиях двуязычия.

Статья посвящена одной из актуальных проблем региона – обучению иностранным языкам в условиях двуязычия. Для эффективной организации обучения необходимо иметь представление о явлении билингвизма, о влиянии двуязычия в формировании мышления и мировоззрения.

Ключевые слова: билингвизм, родной/иностранный язык, мышление, мировоззрение, билингв.

SUMMARY

Karavaeva V., Uzdemir M. Teaching a foreign language in the conditions of bilingualism.

The article is devoted to one of the most urgent problems – teaching foreign languages to bilingual students. For the effective organization of the teaching process one must have a clear idea about the phenomenon of bilingualism, its influence on the formation of thinking and general cultural awareness.

Key words: bilingualism, a native/foreign language, thinking, cultural awareness.

УДК 378.014

Крайняя Н.В.
(г. Горловка)
старший преподаватель
кафедры физического воспитания и охраны здоровья
Горловского института иностранных языков

ПРОБЛЕМА ГУМАНИЗАЦИИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ УЧИТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ

Введение. Проблемы демократизации общества связаны с необходимостью гуманизации отношений всех сфер социальной жизни. Преобразовать коренным образом нынешнюю действительность может только человек с высоким уровнем самосознания, творческой активности, ответственности, руководствующийся в своих действиях гуманистическими установками и ценностями. Такого человека может воспитать только такая система воспитания, в которой приоритет отдается воспитанию человека свободного, самоопределяющегося, способного к взаимодействию с людьми на гуманистической основе.

В связи с этим разработка гуманистических основ воспитания в учебно-педагогическом процессе становится важнейшей задачей. Именно через гуманизацию отношений воспитание может помочь студенту осознать реальность «как мир человека», как взаимодействие людей, как процесс их деятельности, как совокупность ее результатов, ввести воспитанника в силовое поле культуры, развивать у него подлинно человеческое [1, с. 321].

Актуальность проблемы обусловливается стойкостью все еще не изжитых авторитарных традиций воспитания. Несмотря на провозглашение воспитуемого субъектом собственного развития, в системе воспитания нередко продолжают относиться к нему как к объекту педагогического влияния, а категория воспитания в большинстве случаев укладывается в привычные действия: потребовать, указать, подсказать, проконтролировать. Почти не применяются демократический и интегрированный стили педагогического общения, способствующие развитию гуманных

взаимоотношений. Недостаточно внимания уделяется диалогу как встрече субъекта с субъектом, в котором каждый самодостаточен и самоценен, отсутствуют продуктивные технологии воспитания и инновационные формы и методы формирования гуманности. Все еще на низком уровне находится психологическая культура воспитателя и воспитанника, отсутствует целостность и система воспитания гуманных отношений.

Важность проблемы гуманизации взаимоотношений учителя и учащихся вызывает постоянный интерес исследователей, что находит отражение в научной литературе. Предметом исследования философов, прежде всего, является категория «отношения», которую они характеризуют сквозь призму связей личности с окружающей средой. (Л.М. Архангельский, Л.П. Буева, М.С. Каган, Л.Б. Старавойтенко.)

Психологический аспект гуманного воспитания раскрыт в трудах Г.А. Балла, И.Д. Беха, А.А. Бодалева, М.И. Боришевского, А.В. Киричука и др. исследователей, положивших в основу своих концепций субъект – субъективное взаимодействие личности, механизмы рефлексии, ее саморазвитие.

Гуманизация воспитания как источник гуманитаризации образования освещена в современных исследованиях, в частности, в концепции гуманизации образования С.И. Гончаренко, Ю.Ч. Малеванного. Особое значение имеют исследования ученых, разрабатывающих проблему гуманизации взаимоотношений педагогов и воспитанников (Ш.А. Амонашвили, В.А. Белоусова, А.Н. Бойко, М.А. Вейт, В.А. Киричок и др.). В работах раскрывается педагогика отношений, в основе которых лежит новая философия воспитания, рассматривающая мир как взаимодействие людей, а самого человека как высшую ценность, «меру всех вещей».

Работа выполнена по плану НИР Горловского института иностранных языков.

Формулирование целей работы. Деформация жизненных ценностей и идеалов молодежи, ее духовная деградация, снижение уровня общей культуры юношей и девушек настоятельно требуют поиска продуктивных подходов и воспитательных технологий, направленных на преодоление этих кризисных явлений. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что антикризисный потенциал содержится в гуманистическом воспитании и, в частности, в гуманизации взаимоотношений педагогов и воспитуемых. На основе гуманизации взаимоотношений можно конструировать формирование полноценной личности, ее внутреннего мира, регулировать поведение воспитанников, решать задачи их творческого развития и саморазвития.

Изучение практики воспитания свидетельствует о том, что своими взаимоотношениями с учащимися педагоги воспитывают субъектов собственной жизни, способных самостоятельно выбирать жизненную позицию, гуманно относиться к людям. Занимающимся по мере своего развития необходимо выработать собственный вариант жизни, достойный его как Человека, приобрести опыт полноценных отношений с людьми, утверждать свое человеческое «Я», всесторонне развивать свой личностный потенциал. Реализация этой задачи может быть обеспечена личностно ориентированным воспитанием. Оно является решающим фактором очеловечения взаимоотношений педагогов и воспитанников, формирования творческой и гармоничной личности. Личностный подход в воспитании предполагает признание воспитуемого высшей педагогической ценностью, отношение к нему как к уникальной и неповторимой личности.

Ш.А. Амонашвили утверждает, что активная самостоятельная учебная деятельность студента возможна только при организации процесса обучения, направленного на развитие их личности. Личность, в целом, определяется системой ее потребностей, мотивов, установок, ориентаций, убеждений. Именно эти константы могут характеризовать целостную личность в любой деятельности, пробуждать и направлять внутренние силы на решение любой, даже очень трудной, задачи. Именно эти константы регулируют интенсивность различных психологических сил в зависимости от характера задач и особенностей ее решения [1, с. 211].

Результаты исследования. В своих исследованиях К. Роджерс утверждает, что отношения учителя к воспитуемому должны быть помогающими. Учитель не формирует человека, стремясь отлить его в форму, придуманную кем-то заранее, он лишь помогает ребенку найти в себе то положительное, что в нем уже есть, но искажено, забыто, спрятано [4, с. 154]. Из этого следует, что учитель – как организатор, который направляет свои усилия на стимулирование, активизацию позитивного потенциала индивидуума. Эта позиция вытекает из гуманистических взглядов на сущность человека, которая заключается в том, что индивид стремиться развиваться в направлении все большей сложности, самодостаточности, зрелости, компетентности, а в основе человеческой природы лежит добро. Практика показала, что отношение студентов к учебе зависит от характера самого процесса обучения, от стиля общения между педагогом и учащимися, от способов организации учебного материала и учебно-познавательной деятельности студентов, от системы оценивания результатов учения.

Личностно ориентированное воспитание базируется на совокупности знаний о человеке, на природном процессе саморазвития личности. Гуманизация взаимоотношений учителя и студентов на основе личностно ориентированного воспитания предполагает необходимость формирования у каждого отношения к человеку как ценности. Как показывают исследования, цель гуманизации педагогического общения может быть достигнута за счет создания условий для раскрытия и реализации потенциальных возможностей воспитанников как равноправных субъектов общения, обеспечения каждому возможности направить свои усилия на свободное проявление своего «Я», собственное волеизъявление, обеспечения свободы выбора воспитанника. Гуманное отношение учителя к студенту как к личности означает, что первым признается вся совокупность человеческих качеств и прав второго, в том числе права быть не похожим на меня, право поступать в соответствии со своими интересами, право на собственную жизнь, отличную от нашей жизни. Главное в гуманных отношениях учителя и студента – отношение к воспитаннику как к высшей ценности субъекту воспитательного процесса, обладающему индивидуальностью, воображением, доверием к учителю и к самому себе, открытостью опыту и знаниям. Технология личностно ориентированного взаимодействия педагога и воспитанника основывается не на назидании и контроле, а на понимании и поддержке студента в развитии его самостоятельности, проявляющейся в деятельности и общении.

Воспитательный процесс, основанный на личностно ориентированной технологии, не может проходить без обращения воспитанника на самого себя. Поэтому важно научить его осмысливать свои поступки, прогнозировать последствия собственных поступков для самого себя и для других людей. Личностно ориентированное воспитание дает представление студенту о самом себе как личности, которое проявляется, прежде всего, в других людях настолько, насколько он изменяет их духовную жизнь. При таком подходе воспитанник осознает, что он может стать развитой личностью только в том случае, если будет совершать добрые дела для другого человека.

Личностная позиция учителя состоит в человечности, в отношении к себе как личности, открытости для воспитанника. Воспитательная деятельность педагога направлена на то, чтобы видеть в студенте полноценного партнера, человека, достойного уважения, а также способствовать становлению и развитию человеческой личности. Относится к воспитуемому

как к самобытной личности и не подтягивать студента к каким-то заранее известным стандартам, а координировать свои ожидания и требования с задачей максимально полного раскрытия возможностей личностного роста воспитанника, замеченных в процессе общения; использовать в общении понимание, признание, принятие мнения другого.

Выводы. Теоретический анализ, анализ практики воспитания учащихся позволяет прийти к выводу о том, что личностно ориентированное воспитание будет осуществляться наиболее эффективно в том случае, если:

- будет присутствовать отношение к воспитаннику как к высшей педагогической ценности, утверждения его человеческого достоинства;
- будет культивироваться диалогическая стратегия взаимодействия со студентами на основе открытости, доверия и полифонии мышления;
- будет обеспечен благоприятный климат для раскрытия всех сущностных сил воспитанника;
- педагоги и воспитанник активно включают свои «Я» в сознание, чувства, волю друг друга посредством активного участия в творческой социально-полезной совместной деятельности;
- будет обеспечено ценностное отношение учителя и учащихся к самим себе.

Учение – значительная часть жизни ребенка. Поэтому, одна из важнейших педагогических задач в настоящее время состоит в том, чтобы эта жизнь была полнокровной, яркой, эмоционально богатой, а самообучение переживалось бы учащимися как процесс познания, приносящий радость.

Перспективы. Дальнейшее исследование предлагается провести в направлении изучения других проблем гуманизации воспитания в системе подготовки и воспитания будущих учителей гуманитарных ВУЗов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 496 с.
2 Амонашвили Ш. А. Чтобы дарить Ребёнку искорку знаний, Учителю надо впитать море Света / Ш. А. Амонашвили. – Донецк : Изд-во «Ноулидж», 2009. – 54 с.
3. Амонашвили Ш. А. Как любить детей (опыт самоанализа) / Ш. А. Амонашвили. – Донецк : Изд-во «Ноулидж», 2010. – 352 с.

4. Берулава М. Н. Теория и практика гуманизации образования : учеб. пособие / М. Н. Берулава. – М. : Изд-во «Гелиос АРВ», 2000. – 338 с.
5. Самоукина Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учебник / Н. В. Самоукина. – 2-е изд., доп. – М. : Изд-во «Тандем». ЭКМОС, 2000. – 381 с.

АННОТАЦИЯ

Крайняя Н.В. Проблема гуманизации взаимоотношений учителя и студентов.

Исследование проблемы гуманизации взаимоотношений учителя и студентов свидетельствует, что личностно ориентированное воспитание гармоничной личности в современных условиях является важнейшей задачей.

Ключевые слова: воспитание, личность, гуманизация, гармония, взаимоотношения, учитель, студенты.

SUMMARY

Kraynayay N. The problem of humanization of the relationship of the teacher and students.

Research problems of humanization of relationships teachers and students shows that personality – oriented education of a harmonious personality in modern conditions is the most important task.

Key words: education, personality, humanization, harmony, relations, teachers, students.

УДК 378.17

Кривошеева Г.Л.
(г. Донецк)
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики
Донецкого национального университета

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ДОЛГОЛЕТИЕ В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Постановка проблемы в общем виде. Современная система образования требует решения первоочередных задач, неразрывно связанных с кадровым обеспечением, подготовкой будущих педагогов, нацеленных на долгую, творчески насыщенную, плодотворную профессиональную жизнь, инновационную деятельность, на творческую самореализацию, самосовершенствование своих профессиональных и

личностных качеств уже во время учебы в вузе. Проблема кадрового обеспечения обостряется и в связи с тем, что сегодня наблюдается как старение населения в целом, так и педагогических кадров в частности. Одним из приоритетных направлений реформирования образования является обеспечение в каждом учебно-воспитательном заведении соответствующих условий для обучения и воспитания физически и психически здоровой личности и, в первую очередь, в высшем, призванных формировать культуру здоровья будущих специалистов, готовить их к профессиональному долголетию.

Решая вопрос профессиональной квалификации учителя, формирования морально-этических качеств, обеспечения социального комфорта в условиях длительного социально-экономического кризиса, не следует забывать, что профессия учителя относится к разряду стрессогенных и эмоционально напряженных. При длительной многолетней работе повышается риск возникновения многих заболеваний, уменьшается профессиональная активность и сокращается возможность профессионального долголетия педагога. Ухудшение состояния здоровья молодежи происходит на фоне крайне напряженной санитарно-эпидемической ситуации в стране. Растет заболеваемость туберкулезом, СПИДом (синдромом приобретенного иммунодефицита), ЗППП (заболеваниями, передающимися половым путем); регистрируются очаги особо опасных инфекций.

Анализ исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы. Проблема профессионального долголетия в педагогической науке является недостаточно разработанной. Предпосылки для ее решения созданы многочисленными исследованиями различных аспектов здорового образа жизни личности, ее культуры здоровья, творчества, творческого потенциала личности, профессионального долголетия как явления, объединяющего индивидуальные, социальные и культурные основы в жизни конкретного человека в трудах ведущих ученых. В классической гуманистической педагогике особое внимание проблемам подготовки педагога, творческого развития личности, самовоспитания и самосовершенствования как процессам, лежащим в основе профессионального долголетия, уделяли К. Вентцель, А. Дистервег, Й. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинский и др. ученые. Однако ведущая роль в определении условий и факторов, стимулирующих процесс профессионального долголетия, творческого развития личности, педагогических средств развития творческих способностей учащейся молодежи, их творческой самореализации в течение

жизни, принадлежит педагогам (В. Алфимову, В. Андрееву, Т. Барышниковой, Л. Бондареву, Н. Борисовой, В. Горащуку, Л. Дроздиковой, Л. Левченко, Л. Митиной, Л. Поповой, В. Рыбалко, С. Сысоевой, М. Ситниковой, Г. Шевченко и др.). Для нашего исследования важное значение имеют научные работы сторонников личностного психологического подхода к здоровью: Н. Амосова, Г. Апанасенко, А. Блинова, И. Брехмана, В. Горащука, М. Гринёвой, А. Дубогай, Г. Жука, В. Колбанова, Г. Максименко, Л. Заплатникова, В. Леви, В. Оржеховской, Ю. Орлова и др. Различные аспекты профессионального выгорания учителей исследуются педагогами, психологами, медиками.

Целью статьи является определение профессионального долголетия как приоритетной ценности в воспитании будущего педагога.

Изложение основного материала исследования. Анализ литературы по исследованию данной проблемы позволяет утверждать, что профессиональное долголетие педагога в большей степени связывается с состоянием его здоровья, наличием заболеваний, обусловленных особенностями педагогического труда. Здоровье человека, которое лежит в основе профессионального долголетия, является важнейшей общечеловеческой ценностью. Так, в научной медицинской литературе есть данные о том, что у педагогов наблюдаются крайне низкие показатели здоровья, которые еще больше ухудшаются при увеличении стажа работы, поскольку эта профессия имеет определенные особенности: интенсивные голосовые нагрузки, систематические нагрузки на зрительный анализатор, выраженное нервно-эмоциональное напряжение, сниженная двигательная активность, длительное вертикальное положение при проведении занятий, контакт с многочисленной аудиторией учеников. Полученные данные говорят о том, что профессиональное долголетие и здоровье, в частности, не является для педагогов приоритетной ценностью.

Ученые-медики доказывают, что интенсивные голосовые нагрузки приводят к формированию патологии голосообразующего аппарата, ослабляют звучность голоса или вызывают его полное отсутствие, способствуют развитию воспалительных процессов. Одна из причин профессиональной непригодности педагога – это потеря голоса. Выраженное нервно-эмоциональное напряжение может трансформироваться в психо-соматическую патологию: язвенную болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки, гипертоническую болезнь, ишемическую болезнь, неврозы, бронхиальную астму, вегето-сосудистую дистонию и др. Ученые подчеркивают, что у учителей значительное функциональное

напряжение нервной и сердечно-сосудистой систем нарастает к концу рабочего дня, рабочей недели, учебного года. Этому способствует и отсутствие постоянного, рационального режима дня из-за изменений в расписании, наличии двухсменной работы. Такие особенности работы педагогов влияют на оптимальный режим питания, труда и отдыха, провоцируют возникновение усталости и переутомления, приводят к истощению функции центральной нервной системы. Бессонница как признак переутомления часто встречается среди учителей. С повышением педагогического стажа увеличивается и количество педагогов с нарушениями сна.

Систематическое напряжение органов зрения при работе на компьютере, при проверке тетрадей приводит к снижению их остроты и к быстрому утомлению глаз практически у всех педагогов. Такие заболевания, как близорукость, дальнозоркость, астигматизм, распространены среди педагогического контингента. Недостаточная двигательная нагрузка, длительная вынужденная статическая поза являются причиной развития деформации опорно-двигательного аппарата, остеохондроза, застойных явлений в сосудах малого таза и нижних конечностей, варикозного расширения вен, воспалительных процессов органов малого таза. Гиподинамия, как снижение двигательной активности, приводит к ухудшению функции скелетных мышц. Все эти явления накладываются на отсутствие потребности в двигательной активности в силу возрастных особенностей организма после окончания периода роста. Не последнюю роль в развитии гиподинамии играет и улучшение бытовых условий, развитие науки и техники. При наличии большого количества людей (30-40 учащихся) в ограниченном пространстве (классная комната) быстро распространяются заболевания, передающиеся воздушно-капельным и воздушно-пылевым путем: грипп, туберкулез, острые респираторные заболевания. Пренебрежительное отношение к этим факторам, их игнорирование ставят под угрозу полноценную, активную, творчески насыщенную профессиональную жизнь человека, уменьшают стремление к познанию и самопознанию, тормозят готовность личности к изменениям, к открытому взаимодействию с миром, препятствуют формированию положительного самоотношения и отношения к окружающим, воспитанникам, коллегам. Модернизация высшей школы призвана удовлетворить социальную потребность в педагогах, способных в течение своего трудового пути к прогнозированию и самопроектированию своей деятельности, к карьерному росту и профессиональному долголетию. Особенности нерационально организованного учебно-воспитательного процесса, собственного

образа жизни могут приводить к возникновению у педагогов состояния так называемого профессионального выгорания. Это состояние характеризуется эмоциональной сухостью педагогов, равнодушием к профессиональной деятельности, хронической усталостью, разочарованием, неудовлетворенностью результатами своего труда, апатией вплоть до развития депрессии. Проблема профессионального выгорания учителей нашла свое отражение в психолого-педагогической литературе (В. Алфимов, Л. Колесников, И. Мартынюк, Л. Митина, Ж. Новикова, В. Орел и др.). В научной литературе определяются такие понятия, как профессиональная дезадаптация, профессиональная деформация, устанавливаются уровни профессионального выгорания педагогов, пути оптимизации педагогического труда, внешние и внутренние факторы профессионального выгорания. Ученые отмечают, что «профессиональному долголетию педагога не способствуют усталость, чувство истощенности, астенизация, чувствительность к изменениям во внешней среде, болезни. Учителя, которые характеризуются эмоциональным истощением, имеют низкий уровень энтузиазма, раздражены, регидны, дистанцируются от коллег, имеют повышенный уровень ответственности за успехи учеников...» [1, с. 9].

В последние годы активно развиваются научные дисциплины, которые изучают и оценивают здоровье человека, определяют способы его укрепления. Накопление определенной информации о здоровье создало предпосылки вооружения студентов знаниями и умениями по самооценке возможностей своего организма, самооздоровления. Интеграция содержания таких научных знаний, как психология, философия, экология, медицина, педагогика, физическое воспитание, нашла отражение в разработке новых курсов. Специфика учебной научной информации, которая должна быть усвоена студентом, состоит как раз в том, чтобы усвоить методы изучения, оценки своего здоровья, проверить их в практически-оздоровительной деятельности, углубить знания в отношении своего организма как единой саморегулирующейся системы.

Профессиональное долголетие как сложное интегрированное качество личности связано не только с отсутствием болезней. Как отмечает профессор В. Алфимов, «… профессиональное долголетие педагога имеет различные аспекты проявления. Это и стремление передавать опыт молодым коллегам, и отношение к своему здоровью, к питанию, к окружению (коллеги, родственники и т.д.), совершенствование аутокоммуникации (совершенствование внутреннего диалога позволяет рефлексировать эмоциональные, интеллектуальные, физические ресурсы личности) и др. Его долголетие также зависит от уровня витальности профессионала.

Внутренняя энергия, которая является источником внутренних потребностей личности, свидетельствует о стремлении к познанию, активности и к самовыражению» [1, с. 9].

Потребность личности в самоактуализации, в акме-ориентированном самоизменении является мощным ресурсом профессионального долголетия педагога. «Способность к акме-ориентированным самоизменениям, к превращению любой деятельности в деятельность самопреобразования играет первостепенную роль в активизации процессов достижения акме-и самореализации» [2, с. 13]. Профессиональное долголетие педагога понимается нами как приоритетная ценность, как процесс и результат профессионального творческого самосохранения и самовыражения, восхождение к акме-ориентированным самопреобразованиям.

Готовность педагога к активному восприятию всего нового, преодоление в своей работе стереотипов, поиска нестандартных, инновационных форм и методов работы, самопроектирования и самокоррекции деятельности по самосохранению, адаптация к новым образовательным технологиям, построение гуманных отношений с воспитанниками на субъект-субъектной основе свидетельствует о молодости души педагога, его профессиональном долголетии. «Долголетие учителя – это показатель его профессиональной самоактуализации. Правильный выбор профессии педагога, эмоциональная включенность в педагогическую деятельность – одни из основных путей к этому долголетию» [1, с. 9]. При профессиональном старении наблюдается отсутствие вышеперечисленных признаков, равнодушие к педагогическому творчеству, канонизация собственного опыта, прекращается рост мастерства педагога.

Современные ученые определяют показатели профессионального здоровья и долголетия учителя, которые являются интегральными характеристиками личности:

– педагогическая направленность;
− педагогическая компетентность;
− эмоциональная (поведенческая) гибкость;
− профессиональное самосознание [3, с. 33].

Российский ученый Л. Митина первым направлением в решении проблемы гармонизации и гуманизации личности считает «воспитание и поддержание мотивации на педагогическую деятельность, сотрудничество с ребенком. Будущий педагог направлен на достижения в педагогической деятельности, готов максимально развивать свои способности, постоянно изменяться и реализовывать свои возможности в течение трудовой жизни, продуктивно решать педагогические и личностные проблемы.

Второе направление – обеспечение социально-психологических условий повышения уровня педагогической компетентности, прежде всего коммуникативной...» [3, с. 34]. Такая компетентность является результатом педагогической подготовки в системе непрерывного образования, это определенный уровень педагогического мастерства. Самопроектирование будущими педагогами собственной педагогической деятельности, профессионального долголетия позволяет достичь высокой степени этого мастерства и поддерживать его на протяжении всей профессиональной карьеры. При определении следующего направления исследовательница делает акцент на психологическом обеспечении повышения культуры эмоциональной жизни учителя, под которой понимает психологическую готовность к адекватному эмоциональному реагированию, а такие качества, как «косность, упрощенчество, заорганизованность – прямой угрозой его профессиональному здоровью и долголетию» [3, с. 34]. Стрессоустойчивость является одним из важнейших профессионально значимых качеств педагога. Поддержание психического здоровья в процессе педагогической деятельности, связанной с воздействием стрессовых факторов, предполагает умение педагога пользоваться приемами психической саморегуляции, самокоррекции, релаксации, аутогенной тренировки и т.д. Нарушение механизмов саморегуляции, деформация внутреннего мира личности является причиной многих соматических и психосоматических заболеваний, распространенные среди педагогического контингента.

Последнее направление, определяемое Л. Митиной, касается повышения профессионального самосознания учителя, осознание себя личностью, способной проектировать свое будущее. Согласно ее представлениям основными подструктурами профессионального самосознания учителя является когнитивная, аффективная и поведенческая. Также для нашего исследования заслуживают внимания ее взгляды о наличии в подструктурах профессионального самосознания педагога характеристик, которые обусловливают его саморазвитие и самоактуализацию, расширение творческих возможностей в течение жизни; о связи между удовлетворенностью учителем своей профессиональной деятельностью и развитием его эмоциональной устойчивости, важного для педагогической труда эмоционального тонуса и др.

Способности личности к самоизменению, самосовершенствованию через самоактуализацию и самореализацию посвящено много научных исследований в области педагогики и психологии (К. Абульханова-Славская, Л. Анциферова, Б. Ананьев, Г. Балл,

И. Бех, Л. Выготский, В. Сериков, Б. Эльконин и др.). Формирование личности, направленной на профессиональное творческое долголетие, является прерогативой высших учебных заведений. Своеобразным ориентиром исследуемой проблемы стали основные положения гуманистической, аксиологической, личностно ориентированной, деятельностной парадигм, которые в совокупности предусматривают создание целостного педагогического процесса, в котором приоритет отдается ценности здоровья, жизни, профессиональной деятельности, профессиональному долголетию будущего педагога. Выбрав личностно-деятельностный подход как ведущую методологическую ориентацию на проблему формирования основ профессионального долголетия будущих педагогов, учебно-воспитательный процесс в высшей школе нужно строить в соответствии с принципами индивидуализации, самоактуализации, самореализации, субъектности, творчества.

Выводы исследования и перспективы дальнейшего развития в данном направлении. Изучением проблемы профессионального долголетия занимаются многие науки: философия, психология, медицина, биология, геронтология, педагогика и т. д. Но именно педагогика рассматривает профессиональное долголетие педагога как приоритетную ценность. Решение данной проблемы позволит обновить педагогические кадры, удлинить их профессиональный возраст и, в целом, сформировать отношение к профессиональному долголетию как к приоритетной ценности. Перед высшей школой стоит задача подготовки нового поколения педагогов, которые понимают значимость и необходимость решения данной проблемы, испытывают потребность в самосовершенствовании в течение жизни, обладают знаниями и методиками удлинения активного профессионального долголетия. Для решения этой задачи необходима новая философия образования, которая закладывает опережающие возможности, моделирует профессиональный путь, личностное развитие, желаемое будущее, в котором высшей целью станет достижение профессионального успеха, духовного, физического, психического здоровья, активного, творческого, профессионального долголетия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алфімов В. М. Професійне довголіття педагогів загальноосвітніх шкіл / В. М. Алфімов // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. – 2009. – № 23 (186). – Ч. 2. – С. 6-11.
2. Деркач А. А. Акмеологическая культура личности : содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. – М. : Изд-во Моск. психолого-

социального ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 496 с. – (Серия «Библиотека психолога»).
3. Митина Л. М. Концепция профессионального долголетия / Л. М. Митина // Директор школы. – 1998. – № 5. – С. 31-36.

АННОТАЦИЯ

Кривошеева Г.Л. Профессиональное долголетие в структуре педагогического мастерства будущего педагога.

В статье рассматривается проблема профессионального долголетия как приоритетной ценности в воспитании будущего педагога с позиций педагогической науки. Выделяются особенности педагогического труда, факторы, которые влияют на духовную, психическую, физическую сферы личности и могут приводить к определенным заболеваниям, препятствовать профессиональному долголетию. Дается определение и характеристика понятия «профессиональное долголетие педагога». Профессиональное долголетие рассматривается как важнейшее условие саморазвития и самосовершенствования личности.

Ключевые слова: педагог, профессиональное долголетие, приоритетная ценность, здоровье, саморазвитие, самосовершенствование.

SUMMARY

Krivosheyeva G.L. Professional longevity in the structure of pedagogical skills of the future teacher.

The article considers the problem of professional longevity as a priority value in the education of future teachers, from the standpoint of pedagogy. The author highlights the features of pedagogical work, the factors that affect the spiritual, mental, physical sphere of a person and can lead to certain diseases, prevent professional longevity. The article defines and characterizes the concept of «teacher professional longevity». Career longevity is seen as an essential condition of self-development and self-identity.

Key words: teacher, professional longevity, priority value, health, self-development, self-improvement.

УДК 81’271:908:376-054.62

Кудрейко И.А.
(г. Донецк)
кандидат филологических наук,
доцент кафедры украинской филологии и прикладной лингвистики Донецкого национального университета

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕКСТОВ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ

Внимание к проблеме языковой компетенции обусловлено необходимостью осмысления перспектив языкового образования. Овладение языком в учебном процессе является предметом исследования таких ученых, как Л. Алексеева, Л. Анисимова, С. Верещагин, Т. Вишнякова, Г. Китайгородская, В. Костомаров, А. Леонтьев, В. Сафонова, П. Сысоев, Е. Пассов, С. Тер-Минасова, А. Ротар, В. Костомаров, О. Митрофанова, А. Щукина и др.

Актуальность данной работы обусловлена ростом популярности русского языка и как языка межнационального общения, и как средства формирования профессиональной языковой компетенции иностранных специалистов.

Степень владения языком, качество языковых знаний, осуществление языком социальных функций является показателем языковой компетенции.

Термин «языковая компетенция» ввел в научный обиход в 60-е г. XX века американский лингвист Н. Хомский, который под языковой компетенцией понимал языковое поведение, языковое знание, лингвистическую ситуацию [5]. По словам Дж. Гамперца, Д. Хаймса, языковая компетенция – это не врожденная способность. Она формируется в результате взаимодействия индивида с социальной средой. Приобретение такой компетенции обеспечивается опытом, потребностями и мотивами [цит. по 6, с. 52].

Ф. Бацевич отмечает, что языковой компетенцией является знание участниками межкультурной коммуникации языка (языкового кода), которым осуществляется общение, прежде всего владение всеми уровнями языка, стилистикой языка и речи, правилами, по которым создаются корректные языковые конструкции и сообщения, происходит их трансформация [1, с. 79].

Обучение языкам наиболее эффективно тогда, когда в методике их преподавания, в используемых учебниках учитываются не только собственно лингвистические закономерности, но и социальные факторы, детерминирующие выбор языковых

единиц и грамматических структур для успешного общения. В связи с этим возникает необходимость переориентации обучения русского языка как иностранного в целом с сопоставительного анализа языковых систем на изучение национально-культурной специфики функционирования языка; с бессознательного освоения коммуникативного поведения представителей отдельной лингвокультуры на осознанное. Такой подход вызван вполне определенными закономерностями и механизмами использования тех или иных моделей коммуникативного поведения и доминантными чертами определенного национально-лингвокультурного сообщества. Все сказанное свидетельствует о том, что именно с этих позиций необходимо сегодня организовывать процесс обучения русскому языку как иностранному, формируя у учащихся различные способности, в том числе языковую компетенцию, владение которой позволило бы им более успешно общаться на иностранном языке [4].

Обучение русскому языку как иностранному – сложный процесс, в котором немаловажную роль играет личность преподавателя, его стремление к творчеству, поскольку ни один комплексный учебник не сможет полностью обеспечить учебный процесс в определенных индивидуальных условиях и у конкретной группы учащихся. Авторы многих учебных пособий полагают, что преподавателю самому следует активно участвовать в создании учебных материалов, в обработке, в улучшении, видоизменении и дополнении их. Стремиться к накоплению собственных, подходящих для разных этапов обучения учебных материалов – текстов для чтения, страноведческой информации, диалогов, стихов, песен, сцен из пьес, игр, наглядных пособий, которые быстрее помогут иностранным студентам освоить изучаемый язык [2].

Значимыми на занятиях по русскому языку как иностранному являются тексты страноведческой тематики, которые знакомят иностранных студентов с обычаями, традициями, историей страны. Работа с учебным текстом предполагает использование системы предтекстовых и послетекстовых задач, направленных на формирование основных лексических, грамматических и стилистических навыков устной и письменной речи студентов, продуцирование текстов и т. п. Рассмотрим примеры учебных текстов для иностранных студентов, изучающих русский язык.

Текст 16. История города Донецка

Предтекстовые задания

Задание 1. Запишите словосочетания: расположен в степной зоне, окружён небольшими лесами, заселен с эпохи палеолита, оккупирован фашистами, известен выдающимися учёными.

Поставьте вопросы от главных слов к зависимым. Какой частью речи являются главные слова?

Задание 2. Прочитайте словосочетания. Определите падежи выделенных слов: кочевали ***скифы***, отступили ***в более защищённые места***, нашли ***каменный уголь***, поселился ***на берегу Кальмиуса***, соединились ***в единый массив***, присоединился ***к городам-миллионникам***.

Задание 3. Образуйте все формы степеней сравнения прилагательных: интенсивный, великий, крупный, защищённый.

Притекстовые задания

Задание 1. Внимательно прочитайте текст. Расставьте ударения.

Задание 2. Выпишите незнакомые слова. Установите их значения, пользуясь словарём.

ИСТОРИЯ ГОРОДА ДОНЕЦКА

Донецк расположен в степной зоне, в верховьях реки Кальмиус, в 95 км к северу от Азовского моря. Город окружён небольшими лесами, холмами, реками и озёрами.

Эта территория была заселена ещё с эпохи палеолита. Позднее здесь кочевали скифы, сарматы, печенеги, половцы. В эпоху татаро-монгольских завоеваний славяне отступили в более защищённые места, а эти земли получили название Дикое Поле. С XVI века сюда пришли украинские казаки, крестьяне, бежавшие из Правобережной Украины и России.

С XVII века в этих местах начали добывать каменную соль, строить первые солеварные заводы. Население Степной Украины значительно увеличилось. Ещё интенсивнее регион стал развиваться, когда здесь нашли каменный уголь.

Донецк возник в 1869 году, когда здесь началось строительство. Летом 1869 года Джон Юз поселился на берегу Кальмиуса и построил кузницу, которая стала первым цехом, а потом – металлургическим заводом. В 1899 году завод Юза был величайшим из всех металлургических предприятий. В 1924 году Юзовку переименовали в Сталино. В июле 1932 года город Донецк стал центром Донецкой области. В городе построили театры, библиотеки, клубы.

С 21 октября 1941 года по 8 сентября 1943 года город был оккупирован фашистами. Почти все промышленные предприятия в городе разрушили. Погибло огромное количество людей. В первые годы после войны – до 1950 года – промышленное производство почти полностью восстановили. В ноябре 1961 года город Сталино переименовали в Донецк. В городе началась реконструкция и модернизация угольной, металлургической, машиностроительной, химической, пищевой и лёгкой промышленности. Построили

хлопчатобумажный комбинат, комбинат рыбопродуктов, фабрику детских игрушек (1972 г.). В 1961-1970 годах построили более 4 млн. кв. м общей жилой площади. По новому генеральному плану Донецк и Макеевка соединились в единый массив на берегу реки Кальмиус. В апреле 1978 года Донецк присоединился к городам-миллионникам.

Сегодня Донецк – крупнейший промышленный, научный и культурный центр, важный узел железнодорожных, автомобильных и воздушных линий. Город известен своими выдающимися учёными, художниками, спортсменами, танцорами, музыкантами, писателями.

Послетекстовые задания

Задание 1. Ответьте на вопросы:

1. Где расположен город Донецк?
2. Как возникло название Дикое Поле?
3. Когда регион начал интенсивно развиваться?
4. Когда возник Донецк? С чем связано его возникновение?
5. Какое название получила Юзовка в 1924 году?
6. Что было с городом в годы оккупации?
7. Какое название получил город Сталино в 1961 году?
8. Как развивался город в 1961-1970 годах?
9. Почему Донецк называют городом-миллионником?
10. Чем известен Донецк сегодня?

Задание 2. Напишите аннотацию к тексту. Используйте схему:

В тексте … речь идёт о … Особенное внимание уделяется … Важно то, что … Текст рассчитан на …

Задание 3. Посмотрите презентацию «Донецк – сердце Донбасса». Что нового вы узнали о Донецке? Напишите продолжение текста [3].

Следует отметить, что лингвострановедческий материал повышает интерес студентов к изучению иностранного языка, так как способствует лучшему пониманию этноязыковой картины мира, поскольку посредством лингвострановедческого материала студенты знакомятся с историей народа, его бытом, культурой, моралью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.
2. Вишнякова Т. А. Обучение русскому языку студентов-нефилологов / Т. А. Вишнякова. – М. : Рус. яз., 1979. – 152 с.
3. Русский язык (общественно-политическая и социально-культурная сферы) : учеб.-метод. пособие для иностр. студентов первого курса / [Ю. Н. Новикова, И. А. Кудрейко] ;

науч. ред. проф. И. Е. Намакштанская. – Донецк : Цифровая тип., 2013. – 58 с.
4. Овчинникова М. Ф. Методика формирования социолингвистической компетенции учащихся общеобразовательной школы (английский язык, филологический профиль): автореф. дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (иностранные языки) / М. Ф. Овчинникова. – Улан-Удэ, 2008. – 20 с.
5. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 356 с.
6. Швейцер А. Д. Современная социолингвистика : Теория, проблемы, методы / А. Д. Швейцер. – М. : Наука, 1976. – 175 с.

АННОТАЦИЯ

Кудрейко И.А. Формирование языковой компетенции иностранных студентов при изучении текстов страноведческой тематики.

Статья продолжает серию работ, посвященных теории и методике преподавания русского языка как иностранного. Рассматриваются особенности использования текстов по РКИ для иностранных студентов подготовительных факультетов с целью формирования их языковой компетенции.

Ключевые слова: учебный текст, языковая компетенция, страноведческая тематика, иностранный язык, навыки устной и письменной речи.

SUMMARY

Kudreiko I. Formation of the language competence of foreign students in the study of texts on regional geographic subjects.

The article continues a series of works devoted to the theory and methods of teaching Russian as a foreign language. The features of the use of texts on Russian as a foreign language for foreign students of preparatory departments to form their linguistic competence are investigated.

Key words: academic text, language competence, cultural subjects, foreign language, skills of speaking and writing.

УДК 37.013.74

Кульчицька Я.М.
(м. Горлівка)
викладач кафедри педагогіки
і методики викладання іноземних мов
Горлівського інституту іноземних мов

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ КАНАДИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

На рубежі XX-XXI ст. окреслилися принципово нові риси світової цивілізації, пов'язані з особливостями функціонування постіндустріальних суспільств, інформаційних технологій, процесів глобалізації, що дає підстави говорити про формування нової цивілізації. Найбільшого успіху досягатимуть держави, які мають висококваліфіковані кадри у високотехнологічних галузях виробництва. Серед цілей та задач освітньої політики всього світового товариства найважливішою є використання інтелектуального потенціалу особистості, розробка стратегії інтенсивного накопичення знань. Для її реалізації необхідна мобілізація вчених та педагогів для підготовки особистості, яка була б здатною інтегрувати до сучасного високотехнологічного світу знань та інформації, бо головним рушієм прогресу на сучасному етапі розвитку суспільства визнається комплексний підхід «наука – технологія – інновація», а сучасний спеціаліст, який працює в тій чи іншій галузі діяльності, повинен володіти цінними знаннями та бути здібним їх використовувати. Тому проблема обдарованості, творчості, інтелекту виходить на передній план, визнаючи пошук, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді, стимулювання творчої праці, захист талантів [2].

Проблема обдарованості знаходиться у центрі уваги психологів та педагогів вже достатньо тривалий час. Перші кроки у розв'язанні даного питання було зроблено ще у другій половині XIX століття, коли побачила світ книга Ф. Гальтона «Спадковість таланту. Її закони і наслідки» (1869). Сьогодні ж проблема виховання обдарованої особистості стала невід'ємною частиною нашого життя, нагальною потребою сучасного етапу розвитку людства, від вирішення якої певною мірою залежить і подальший розвиток нашої цивілізації. Саме тому розвиток творчих здібностей людини набуває особливої актуальності, потребує якісно нового підходу до освіти на основі інтеграції зусиль учених, педагогів, громадськості всіх країн. Ось чому великого значення набуває науково-педагогічне вирішення цієї проблеми, зокрема вияв і розвиток здібностей і таланту кожної

дитини, дослідження теоретичних основ ефективної державної системи підтримки талановитої молоді, а також удосконалення процесу підготовки вчителя до реалізації поставлених завдань [4].

Таким чином, метою пропонованої статті виступає обґрунтування актуальності дослідження організації, змісту, форм та методів педагогічної підтримки обдарованих дітей у загальноосвітніх школах Канади.

Актуальність обраної проблематики становить значний науковий інтерес для нас, оскільки вияв, навчання та виховання обдарованих і талановитих дітей складають нову задачу вдосконалення сучасної системи освіти. Тому є доречним звернутися до досвіду інших країн світу для дослідження шляхів роботи з обдарованими дітьми, для створення відповідних умов для навчання та виховання талановитої молоді, для створення педагогічної підтримки обдарованих дітей. Дослідження з психології таланту та обдарованості активно розвиваються в такій країні, як Канада. Ця країна займає перше місце за рівнем витрат на освіту її населення. Високий рівень освічених людей у Канаді успішно підтримує та підвищує рівень життя канадців та репутацію країни як місця, де цінують та заохочують інтелектуальний зріст. Освіта в цій країні має дві основні мети: надати людям можливість розвинути свої здібності та забезпечити суспільство знаннями та вміннями, які мають служити його інтересам [5]. Сьогодні поставлені Канадським урядом освітні задачі успішно реалізуються, крім того, Канада входить до складу Всесвітньої організації з питань обдарованості дітей. Норма Мейер – голова комітету зі створення навчальних програм для обдарованих дітей – є представницею Канади. Отже, досвід Канади з організації педагогічної підтримки обдарованих дітей у загальноосвітніх школах Канади є неоціненним для реалізації педагогічної підтримки у сучасних загальноосвітніх школах. Отже, актуальність, теоретична й практична значимість проблеми, а також її недостатня розробленість обумовили вибір теми дослідження: «Педагогічна підтримка обдарованих дітей у загальноосвітніх школах Канади».

Дослідженням обдарованості, її психологічних аспектів та практичних виявів займаються вчені в різних країнах. Авторами наукових праць щодо творчої особистості, шляхів її виявлення, розвитку та підтримки є В. Алфімов, Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, Т. Галкіна, Ю. Гільбух, Д. Богоявленська, Г. Костюк, О. Кульчицька, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Моляко, В. Рибалка, В. Семиченко, Н. Тализіна Б. Теплов та ін.; необхідно зазначити праці вітчизняних канадознавців, які допомогли дослідити географічні, політичні та економічні особливості

Канади та специфіку канадської системи освіти: В. Ажаєв, Ю. Акімов, М. Владимирова, Є. Ієраілян; основоположними є праці видатних американських учених, дослідників обдарованості: Дж. Гілфорд (J. Guilford), Д. Марленд (D. Marland), Дж. Рензуллі (J. Renzulli), Б. Скіннер (B. Skinner), С. Стренберг (R. Stenberg), А. Танненбаум (A. Tannenbaum), К. Тейлор (K. Taylor), Л. Термен (L. Terman), П. Торранс (P. Torrance); праці канадських дослідників обдарованості: М. Гросс (M. Gross), Н. Кеннон (N. Kannon), Н. Коланджело (N. Colangelo), П. Макдональд (P. MacDonald), Д. Фельдмен (D. Feldman) та ін.); особливості навчання обдарованих дітей (А. Грир (A. Greer), Б. Диксон (B. Dixon), С. Каплан (S. Kaplan), Д. Кіттінг (D. Kitting), Б. Кларк (B. Clarck), Е. Мак-Кауф (E. MacKauf), Д. Фельдмен та ін.); виділення видів обдарованості (Н. Кеннон, Н. Коланджело, П. Макдональд, Д. Фельдмен та ін.); вияв і розвиток обдарованих учнів (Б. Кларк, Дж. Лупарт (J. Lupart), С. Римм (S. Rimm) та ін.); розробка моделей навчання обдарованих дітей (С. Каплан (S. Kaplan), Д. Кіттінг (D. Kitting), Н. Коланджело, Дж. Лупарт, С. Римм та ін.).

Об'єкт дослідження: педагогічна підтримка обдарованих дітей у загальноосвітніх школах Канади.

Предмет дослідження: зміст, форми та методи педагогічної підтримки обдарованих дітей у загальноосвітніх школах Канади.

Мета дослідження: дослідити організацію, зміст, форми та методи педагогічної підтримки обдарованих дітей у загальноосвітніх школах Канади.

Відповідно до об'єкта, предмета й мети були поставлені такі завдання:

- проаналізувати наукові дослідження з проблем педагогічної підтримки обдарованих дітей у загальноосвітніх школах Канади;
- проаналізувати зміст програм, створених для підтримки талановитих дітей у Канаді;
- показати організацію, зміст, форми та методи педагогічної підтримки обдарованих дітей у загальноосвітніх школах Канади;
- розробити рекомендації щодо впровадження досвіду педагогічної підтримки обдарованих дітей у Канаді в загальноосвітніх школах нашого регіону.

Практичне значення дослідження полягатиме в тому, що одержані в ході наукового пошуку теоретичні положення і фактичний матеріал, які стосуються шляхів здійснення педагогічної підтримки обдарованих дітей, можуть бути творчо використані:

- у розробці програм з підтримки обдарованих дітей;

- у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи;
- в системі вищої педагогічної освіти на рівні організації навчально-виховного процесу;
- у розробці окремих канікулярних програм для обдарованих дітей;
- в організації творчої діяльності учнів загальноосвітніх шкіл;
- в організації науково-педагогічних досліджень студентів (курсові, дипломні роботи тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006-2010 роки // Освіта України. – 2006. – № 48 (741). – 30 червня. – С. 1-3.
2. Кульчицкая Е. И. Одаренность : природа и сущность / Е. И. Кульчицкая // Обдарована дитина. – 2002. – № 1. – С. 21-30.
3. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. – К. : Вища шк., 1982. – 216 с.
4. Clark B. Growing up gifted: Developing the potential of gifted at home and at school // 5th ed. / B. Clark – Upper Saddle River, NJ : Merrill, 1997.
5. Colangelo N. Handbook of gifted education / N. Colangelo, G. Davis – New York : Allyn and Bacon, 1997.

АННОТАЦИЯ

Кульчицкая Я.Н. Педагогическая поддержка одаренных детей в общеобразовательных школах Канады: постановка проблемы.

В представленной статье обосновывается актуальность исследования и анализа содержания, форм и методов педагогической поддержки одаренных детей в общеобразовательных школах Канады для дальнейшего их использования в образовательном процессе школ нашего региона, поскольку сегодня важное значение приобретает решение проблемы одаренности, диагностика и развитие способностей каждого ребенка, исследование теоретических основ эффективной системы поддержки талантливой молодежи, а также усовершенствование процесса подготовки учителей к решению поставленных заданий.

Ключевые слова: личность, способность, талант, одаренность, педагогическая поддержка.

SUMMARY

Kulchitskaya Ya. Pedagogical support to gifted children in comprehensive schools of Canada: setting of the problem.

The article explains the importance of studying and analysis of the contents, forms and methods of pedagogical support to gifted children in comprehensive schools of Canada for their use in our comprehensive schools, because the problem of gifted children is very important nowadays. In addition, the following may contribute to a deeper understanding of individual student strengths: nominations by educators, parents, peers and self. So the new types of giftedness began to appear: academic, creative, social, music and many others. It was really very important because it could attract the attention to the wide sphere of children's abilities and talents. So, the term "gifted and talented" is used with respect to children who give evidence of high achievement capability in areas such as intellectual, creative, artistic, or leadership capacity, or in specific academic fields, and who need services or activities not ordinarily provided by the school in order to fully develop those capabilities.

Key words: personality, ability, talent, giftness, pedagogical support.

УДК 37.064

Марченко Г.В.
(г. Ростов-на-Дону, Россия)
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры образования и педагогических наук
Южного федерального университета,
Лихошерст Л.А.
(г. Ростов-на-Дону, Россия)
студентка Южного федерального университета

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Система образования является одним из основных механизмов включения индивида в социокультурное пространство. Среди приоритетов были и остаются доступность и гарантированное право на получение качественного образования каждым ребенком независимо от места проживания, материального достатка, физических особенностей и т.д. Особое место среди таких групп занимают дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Одной из основных задач обучения и воспитания детей с ОВЗ является оптимальное развитие потенциальных возможностей их познавательной деятельности и личности в целом, подготовка и включение в среду в качестве полноправных членов общества.

Основное преимущество инклюзивного подхода в обучении – это создание гибкой образовательной среды, удовлетворяющей

каждого ребенка, соответствующей индивидуальным интеллектуальным, физическим и психическим потребностям. Несомненным плюсом для общества является интеграция и социализация детей с ОВЗ. Но главное, к чему призывают сторонники совместного обучения, – это искоренение дискриминации и воспитание толерантности: обычные школьники учатся милосердию, взаимоуважению и терпимости. Итогом внедрения такого подхода должно стать улучшение качества жизни учащихся в целом и тех из них, кто имеет проблемы со здоровьем.

В современном обществе, считает А.Ю. Домбровская, дети с ОВЗ болезненно переживают социальные потрясения. Поэтому задача любого общества в критические периоды – помочь таким детям: заботой, гуманным отношением, реальными действиями, способствующими развитию, обучению, творчеству, полноценной жизни, что и является социальной адаптацией [2].

Социальная адаптация – это процесс активного приспособления индивида или группы к определенным материальным условиям, нормам, ценностям общества. Очень важно организовать процесс социально-психологической адаптации детей с ОВЗ в условиях общеобразовательного учреждения. Дети с ограниченными возможностями здоровья отличаются от здоровых сверстников своими адаптационными возможностями. Они характеризуются следующими факторами:

1. Характером инвалидности (нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, психические и общие заболевания).

2. Психофизиологическими особенностями (тип ВНД, темперамент, характер памяти и др.).

3. Недостатком физического здоровья. Дети, имеющие инвалидность, страдают различными заболеваниями. Для них характерна соматическая ослабленность.

4. Недостатком психологических возможностей для общения (условия воспитания в закрытом учреждении или в замкнутом мире семьи, обучение на дому, настороженное отношение сверстников, неумение педагога найти подход к ученику, непонимание его проблем, гиперопека со стороны взрослых и т.д.).

5. Нехваткой материальных средств для удовлетворения особенных потребностей детей с ОВЗ (средства передвижения, слуховые аппараты, специальные приспособления и т.д.).

6. Ограниченностью возможностей таких детей участвовать в деятельности, соответствующей их возрасту (игровой, учебной, трудовой, коммуникативной), которая лишает ребенка базы социальной адаптации.

7. Разнообразными психологическими нарушениями и расстройствами, непосредственно затрудняющими социальную адаптацию детей с ограниченными возможностями здоровья и интеграцию их в общество.

8. Нахождением ребенка с ограниченными возможностями здоровья в незнакомой среде, которая угнетает обычную активность детей, что связано с недостаточной информированностью о новой среде.

Факторы, затрудняющие адаптацию детей с ОВЗ, приводят к развитию у них социальной недостаточности, считает Д.А. Желтова. Социальная недостаточность представляет собой ограничение: способности к самообслуживанию; физической независимости; мобильности; способности адекватно вести себя в обществе; способности заниматься деятельностью, соответствующей возрасту; экономической самостоятельности; способности к профессиональной деятельности; способности к интеграции в общество [3, с. 4-5].

Закон Российской Федерации «О гарантиях прав ребенка» утверждает, что политика государства в отношении детей является приоритетной. Но на практике обеспечение детям-инвалидам равных прав со сверстниками представляет серьезную проблему. Количество лиц с ограниченными возможностями здоровья, проживающих на территории РФ, по данным Министерства здравоохранения и социального развития, неуклонно растет: 4,7 млн. (1992), свыше 11 млн. (2005), 13 млн. (2008). Ежегодно на территории РФ более 1 млн. 200 тыс. человек признаются инвалидами, причем 95-97% из них остаются инвалидами пожизненно [6, с. 2-3].

Государство предпринимает ряд мер, направленных на изменение и улучшение их социального и профессионального статуса, формирование равных с другими гражданами возможностей участия в жизни общества. Для этих целей созданы два Совета по делам инвалидов при Председателе Совета Федерации и Президенте России, увеличены размеры пенсий по инвалидности, принимаются социальные программы для улучшения жизни и пр. Также предпринимаются шаги для совершенствования образования для детей с ОВЗ, так как оно является важным этапом в жизни каждого члена общества. Образование сегодня – ценный ресурс, который обеспечивает развитие и становление личности, способствует социальной мобильности, формирует жизненную позицию, профессиональные качества и т.д. Однако для детей с ОВЗ оно является труднодоступным. Отличаются низким уровнем социальной адаптации и социальной активности. Ребенка с ОВЗ

практически изолируют от реального общества, тем самым еще больше ограничивая в развитии.

В предыдущие десятилетия дети-инвалиды занимались либо на дому с преподавателем, либо в специальных учреждениях. В специальных учреждениях образование сочетается с медицинскими услугами. Но, на наш взгляд, это неправильная ситуация, т.к. постоянное акцентирование внимания на болезни формирует у ребенка осознание его неполноценности, что сказывается на будущей жизни ребенка.

Главные проблемы ребенка с ОВЗ – нарушение его связи с миром, бедность контактов со сверстниками и взрослыми, ограниченное общение с природой, недоступность ряда культурных ценностей. На решение всех этих проблем и направлено инклюзивное образование.

В России к нему обратились относительно недавно, признав, что обучение совместно со здоровыми детьми даёт возможность детям с ОВЗ интегрироваться в различные сферы жизни общества путём приобщения к коллективной работе, благодаря мероприятиям, которые проходят в образовательных учреждениях, утверждает С.Н. Кройтор. У детей совершенствуется коммуникативная система. Благодаря инклюзивному образованию и здоровые дети меняют свою жизненную позицию. У них появляется больше сочувствия и понимания, они становятся общительными и терпимыми, что особенно актуально для нашего общества с его низким уровнем толерантности. Наконец, инклюзивное образование снижает иерархические проявления в учебном коллективе [4, с. 4].

Инклюзивное образование можно рассматривать как систему механизмов, которые обеспечивают реализацию права детей с ОВЗ на образования в условиях обычных школ. Такое образование обеспечивает действительное равенство прав детей независимо от их состояния здоровья и ограничений жизнедеятельности.

В истории возникновение феномена совместного обучения обычных детей и детей с проблемами в развитии было подготовлено широким распространением и внедрением в европейскую образовательную практику педагогических идей И.Г. Песталоцци. Идея совместного обучения обычных детей и детей с нарушениями зрения, слуха, умственного развития занимала умы передового европейского учительства первой половины XIX в. В пользу совместного обучения общественность приводила целый ряд аргументов: возможность более широкого охвата обучением детей с ОВЗ, так как для детей этой категории было крайне мало специальных учреждений; возможность использования воспитательного потенциала семьи, который исключается при обучении детей в условиях закрытой школы-

интерната; возможность сделать общедоступными особые, весьма эффективные способы и приемы, применяемые в практике обучения детей с отклонениями в развитии [5].

Имевшаяся практика совместного обучения была устранена переполненностью классов, что делало невозможным индивидуальный подход к детям с ОВЗ, либо направляли в добавочные классы, либо переводили в специальные школы-интернаты, рассматривая такую форму организации обучения как более прогрессивную, щадящую, и, одновременно, освобождающую массовую школу от обязанности заниматься трудными детьми.

Общество более чем на сто лет забывает о совместном обучении, выстраивая национальные системы специального образования для большинства категорий детей с ограниченными возможностями.

К инклюзивному образованию снова обращаются за рубежом лишь во второй половине XX в. Ключевую роль в развитии интеграционных процессов сыграла выдвинутая скандинавскими странами концепция «нормализации» Н.Э. Бенк-Миккельсена – Б. Нирье, законодательно закрепленная социальная политика в отношении лиц с ограниченными возможностями, в основе которой лежала идея о нормализации условий социальной жизни для инвалидов в соответствии с международными правовыми актами («Декларация прав человека» и др.).

Уже с 1960-х гг. начинаются поиски путей совместного обучения, которые ведутся параллельно в европейских странах, в США, Японии. Если в Скандинавии интеграция начинает реализоваться, в основном, нормативным и практическим путем, то в США ее реализации предшествуют педагогические поиски и эксперименты. Одной из составных частей «нормализации» стало интегрированное (инклюзивное) образование. В СССР идея интегрированного обучения не находит поддержки ни в системе массового, ни в системе специального образования. В виде эксперимента она длительное время является предметом исследования в НИИ дефектологии АПН СССР [5].

В первой половине 1990-х гг. международным сообществом был принят ряд актов, которые касались права на образование детей с ОВЗ. Например, в марте 1990 г. в Таиланде участники международной конференции подписали Всемирную декларацию об образовании, в которой подчеркивалась необходимость придания всеобщего характера доступу к образованию и обеспечение равенства.

В декабре 1993 г. резолюцией 48/96 Генеральной ассамблеи ООН приняты Стандартные правила обеспечения равных

возможностей для людей с ОВЗ, в которых отражаются задачи в области обеспечения доступности начального, среднего и высшего образования для детей, молодежи, имеющих инвалидность. Важнейшим актом на пути развития инклюзивного образования стала Саламанкская декларация «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» (1994). В ней закреплен основной принцип инклюзивного образования – все дети должны обучаться вместе, несмотря ни на какие трудности или различия, существующие между ними. Данный документ отражает новые тенденции в развитии права на образование детей, называет инклюзию главным направлением развития образования.

В конце 2006 г. принята Конвенция ООН о правах инвалидов, документ, отражающий понимание международным сообществом проблем инвалидности и прав инвалидов на современном этапе. Конвенция отражает новые тенденции в развитии права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья.

Сегодня среди стран с наиболее совершенным законодательством в этой области можно выделить Канаду, Кипр, Данию, Исландию, Индию, Мальту, Нидерланды, Норвегию, ЮАР, Испанию, Швецию, Уганду, США и Великобританию.

Одной из стран, в которой успешно проходит процесс интеграции, является Швеция. Начало интегративного образования приходится на 1969 г. В 1989 г. был принят новый закон о среднем образовании, а с 1990 г. был введен новый образовательный стандарт, в результате которого по окончании 5 и 9 классов у детей с ОВЗ должен был сформироваться обязательный уровень знаний.

Постановка вопроса о создании в России системы инклюзивного образования является очень важной. Наша страна участвует в реализации одной из важнейших программ мирового сообщества, какой является программа «Образование для всех». В ходе реализации данной программы выявились как плюсы, так и минусы.

Страна имеет большой опыт радикального решения сложнейшей проблемы образования в советское время. Из страны массовой неграмотности СССР (Россия) быстро превратился в страну читающих людей с высокоразвитой наукой. Последующие научно-технические достижения СССР, которые никто не подвергает сомнению, хорошо известны. Этот опыт показывает, что при вдумчивом подходе к решению проблемы Россия может добиться впечатляющих результатов, которыми может по праву гордиться.

Что касается «минусов», применительно к инклюзивному образованию можно сказать, что в какой-то мере ситуация похожа

на ту, в которой Россия находилась в 1920-х гг. Сохраняется даже проблема беспризорных детей. Однако к старым трудностям добавились новые. Растёт бездуховность в обществе, происходит отторжение традиционных ценностей русской классической гуманистической культуры, рост насилия, жестокости, бессердечия. В этих условиях инклюзивное образование может стать тем спасительным средством, которое будет способствовать духовному возрождению общества. Регулирует все данные процессы Российское законодательство. Российской Федерацией 24 сентября 2008 г. подписана Конвенция о правах инвалидов, одобренная Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 г. Конвенция гласит, что государства-участники признают право инвалидов на образование и принимают исчерпывающие меры для реализации этого права.

Законодательство Российской Федерации в соответствии с основополагающими международными документами в области образования предусматривает принцип равных прав на образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья как взрослых, так и детей. Гарантии прав детей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования закреплены в Конституции РФ, ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об образовании в Российской Федерации» [1] и в других Федеральных законах.

Специальное образование в России имеет глубокие корни: первое (опытное) училище для 12 глухонемых детей появилось 14 октября 1806 г. в городе Павловск. Но если говорить о целенаправленном появлении инклюзивных учреждений, то они возникли в 1980-1990 гг. В Москве в 1991 г. по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации появилась школа инклюзивного образования «Ковчег» [6].

С осени 1992 г. в России началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья». В результате в 11 регионах были созданы экспериментальные площадки по интегрированному обучению детей-инвалидов. По результатам эксперимента были проведены две международные конференции (1995, 1998). 31 января 2001 г. участники Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения приняли Концепцию интегрированного образования лиц с ОВЗ, которая была направлена в органы управления образованием субъектов РФ Министерством образования РФ 16 апреля 2001 г. С целью подготовки педагогов к работе с детьми с ОВЗ коллегия Министерства образования РФ приняла решение о вводе в учебные планы педагогических вузов с

1 сентября 1996 г. курсов «Основы специальной (коррекционной) педагогики» и «Особенности психологии детей с ограниченными возможностями здоровья». Сразу же появились рекомендации учреждениям дополнительного профобразования педагогов ввести эти курсы в планы повышения квалификации учителей общеобразовательных школ [5].

По данным Министерства образования и науки РФ, в 2008-2009 гг. модель инклюзивного образования внедряется в порядке эксперимента в образовательных учреждениях различных типов в ряде субъектов Федерации: Архангельской, Владимирской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Новгородской, Самарской, Томской и других областях. В Москве работают более полутора тысяч общеобразовательных школ, из них по программе инклюзивного образования – лишь 47.

Сегодня образование инвалидов начинается с дошкольного возраста, способствуя приобретению ими начальных навыков обучения и совместной работы в коллективе. По данным Министерства здравоохранения и социального развития РФ, в стране проживает около 1,5 млн. детей, имеющих те или иные отклонения здоровья. На период 2007-2008 учебного года 474,7 тыс. детей были охвачены обучением, реабилитацией и воспитанием. 214,7 тыс. обучались в 1884 специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, предназначенных для воспитанников с ограниченными возможностями здоровья; 161,9 тыс. человек посещали специальные (коррекционные) классы, организованные в неспециализированных образовательных учреждениях.

Существующая в настоящее время в РФ сеть специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся с отклонениями в развитии включает в себя 8 видов общеобразовательных школ (школ-интернатов) для детей с физическими и умственными недостатками, а также школы индивидуального обучения (на дому) для детей-инвалидов. Гораздо более продвинутое инклюзивное образование, включающее ученика-инвалида в образовательное сообщество неспециализированной общеобразовательной школы, пока не получило повсеместного распространения на территории РФ. В результате процент детей-инвалидов, решившихся в дальнейшем на продолжение обучения, невелик. В итоге возникает барьер между ребенком и обществом.

Наиболее эффективным методом решения образовательных проблем инвалидов, по мнению специалистов, является инклюзивное образование. Однако в обществе существует ряд барьеров, затрудняющих доступ инвалидов к образованию.

Во-первых, хотя российское законодательство и гарантирует право инвалидов на получение образования на всех уровнях (дошкольное, среднее общее, среднее профессиональное, высшее), оно является достаточно схематичным и слабо проработанным. В законодательных актах декларируется равное право инвалидов на получение образования, однако зачастую не прописываются механизмы решения этих проблем и кто за это несет ответственность.

Во-вторых, доступ инвалидов к образованию существенно осложняется из-за отсутствия необходимых условий, учитывающих возможности передвижения, специфику общения и восприятия информации, особенности протекания мыслительных процессов и т.д. индивидов с серьезными нарушениями здоровья. Речь идет прежде всего о неразвитости безбарьерной среды, неприспособленности учебных зданий и аудиторий к особым потребностям людей с инвалидностью, отсутствии медицинских кабинетов, нехватке специальных приспособлений и оборудования, недоступности специального транспорта, проблем с организацией доставки инвалидов к месту учебы, нехватке вспомогательного персонала и спец. работников.

В-третьих, педагогическое сообщество и общество в целом пока не готовы воспринимать людей с инвалидностью как полноправных учащихся.

В-четвертых, несмотря на многообразие возможностей образования для людей с инвалидностью в России, приходится констатировать неравенство в доступе к ним инвалидов в зависимости от типа населенного пункта, в котором проживают они и их семьи. Так, подавляющее большинство дошкольных учреждений и реабилитационных центров, а также инклюзивных школ и классов (при общеобразовательных школах), не говоря уже о высших учебных заведениях, находится в крупных городах.

В-пятых, инклюзивное образование введено в практику совсем небольшого числа образовательных учреждений, поэтому для многих людей с особенностями психофизического развития оно продолжает оставаться недоступным.

В-шестых, многие инвалиды часто являются выходцами из семей с низким уровнем достатка. Это создает дополнительные сложности в обучении, препятствуя созданию благоприятных условий домашней подготовки к учебным занятиям (наличие компьютера, Интернета).

Все это говорит о том, что усилия, предпринимаемые на данном этапе для улучшения образовательных возможностей людей с инвалидностью, не являются достаточными. Существует актуальная потребность в принятии дополнительных мер, в первую

очередь, со стороны государства, которые бы способствовали увеличению доступности к инклюзивному образованию, улучшению возможностей получения образования индивидами с особенностями развития на всех уровнях образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об образовании в Российской Федерации».
2. Домбровская А. Ю. Социальная адаптация инвалидов / А. Ю. Домбровская // Социологические исследования. – 2011. – № 11. – С. 1-5.
3. Желтова В. А. Социально-психологическая адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном учреждении [Электронный ресурс] / В. А. Желтова, И. Б. Цилюгина // Студенческий научный форум-2013 : V Междунар. студ. электрон. науч. конф. − [Б. м.], 2014. – Режим доступа : http://www.scienceforum.ru/2013/pdf/6207.pdf (20.10.2014). – С. 4-5.
4. Кройтор С. Н. Доступ к образованию инвалидов в России : возможности и препятствия / С. Н. Кройтор // Социологические исследования. – 2013. – № 5. – С. 4.
5. Об инклюзии [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа : http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/inclusion.
6. Худоренко Е. А. Лица с ограниченными возможностями здоровья. Проблемы образования и инклюзии / Е. А. Худоренко // Социологические исследования. – 2010. – № 9. – С. 2-3.

АННОТАЦИЯ

Лихошерст Л.А. Развитие инклюзивного образования в России

В статье раскрывается история развития инклюзивного образования в России, автор обосновывает необходимость социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, подчеркивает позитивные и негативные аспекты традиционных подходов к образованию детей-инвалидов, обращает внимание на проблемы, которые возникают на пути развития инклюзивного образования.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, социальная адаптация.

SUMMARY

Likhosherst L.A. Development of inclusive education in Russia.

The article reveals the history of the development of inclusive education in Russia, the author proves the need for social adaptation of

children with disabilities emphasizes the positive and negative aspects of traditional approaches to education for children with disabilities, draws attention to the problems in development of inclusive education.

Key words: children with disabilities, inclusive education, social adaptation.

УДК 37. 047 + 37.011.32

Медведева Е.Р.
(г. Горловка)
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики
и методики преподавания иностранных языков
Горловского института иностранных языков

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Современному обществу необходимы специалисты, способные оперативно принимать нестандартные решения, действовать творчески, самостоятельно. Основным средством формирования таких черт является самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов.

Правильно организованная систематическая самостоятельная работа, ставшая привычной, является необходимым условием успешного обучения в педагогических вузах. Студенту-первокурснику, который еще не имеет опыта обучения в вузе, не сразу удается найти такие формы организации умственного труда, которые обеспечили бы наибольшую эффективность и высокое качество самостоятельной работы. Понятно, что у каждого ученика за период школьного обучения складываются определенные привычки, навыки, приемы работы с учебником. Однако, во-первых, они не всегда совершенны, а во-вторых, недостаточные для применения в высшей школе, где требуется углубленная работа над очень большим и сложным учебным материалом [3, с. 19].

Проблема организации самостоятельной работы студентов заняла ведущее место в исследованиях многих педагогов (А. Алексюка, Ю. Бабанского, В. Беспалько, А. Вербицкого, Б. Есипова, В. Козакова, А. Морозова, П. Пидкасистого), психологов (И. Зимней, Г. Костюка, А. Леонтьева, А. Петровского, К. Платонова, С. Рубинштейна).

Некоторые исследователи считают самостоятельной только творческую работу студента, в основе которой лежат его самостоятельность, потребность и умение самостоятельно

мыслить, способность ориентироваться в новой ситуации, самому видеть вопрос, задачу и находить подход к их решению.

Такое понимание приближает самостоятельную работу к творческой и, по мнению некоторых исследователей, сужает это понятие. К самостоятельной работе они причисляют и исполнительскую деятельность студента, которая охватывает не только домашнюю самоподготовку по расширению и закреплению знаний, но и всю совокупность его занятий, в том числе умение слушать лекцию, писать конспект и тому подобное. В таком случае любая деятельность студента, при которой происходит усвоение знаний и умений, является самостоятельной работой [3, с. 19]. Основой всякого обучения, а особенно обучения в высшей школе, является самостоятельная работа. Высшая школа отличается от средней не только специализацией подготовки, но главным образом методикой учебной работы, степенью самостоятельности студентов [2, с. 17].

Самостоятельность – одна из черт характера личности, которая находит свое выражение в системе мышления, в различных видах деятельности (трудовой, общественной, познавательной) и поступках и выступает как условие формирования активной жизненной позиции. Активность личности во всех видах деятельности в значительной мере зависит от уровня самостоятельности. Познавательная самостоятельность – это такое качество личности, в основе которого находится готовность (способность и стремление) своими силами осуществлять целенаправленную учебную и научно-поисковую самостоятельную деятельность [6, с. 45]. В методической литературе можно встретить различные определения самостоятельной работы студентов, содержание которых основывается на попытке авторов совместить ее с признаками определенных традиционных категорий дидактики. Это затрудняет осмысление содержания и форм применения ее в учебном процессе. Так, С. Зиновьев определяет самостоятельную работу как часть учебной работы, которая должна быть обязательно выполнена как своеобразный минимум, гарантирующий получение знаний, практических умений и навыков. М. Чередов рассматривает ее как форму организации учебного процесса. Выдающиеся дидакты А. Алексюк, П. Пидкасистый индивидуальную работу рассматривают как средство формирования самостоятельности [4, с. 39-40], самостоятельную работу как «средство организации и выполнения учащимися определенной познавательной деятельности».

Такой подход дает возможность разделить самостоятельную работу студентов на аудиторную и внеаудиторную [1, с. 433]. В

основу организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов положены следующие принципы:

1. Формирование у студентов устойчивой положительной мотивации самообразования и самосовершенствования.

2. Точное планирование с учетом норм времени, содержания, объема и видов самостоятельной работы.

3. Создание методических рекомендаций по отдельным темам и разделам учебных дисциплин.

4. Обучение студентов навыкам самостоятельной работы [4, с. 40].

Успешное проведение самостоятельной работы зависит от многих факторов. Одним из них является добросовестная подготовка студента. Студент, не подготовленный к самостоятельному получению знаний, не сможет развить в себе эти качества, работая учителем в школе.

Самостоятельная учебно-познавательная работа студентов – разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности студентов, которые они осуществляют на учебных занятиях или во внеаудиторное время по заданию преподавателя, под руководством, но без его непосредственного участия [12, с. 203]. Она является завершающим этапом решения учебно-познавательных задач, которые рассматривались на лекциях, семинарах, практических и лабораторных занятиях. Ведь знания можно считать достоянием студента только при условии, что он приложил для их получения свои умственные и практические усилия. Самостоятельная работа студентов способствует формированию самостоятельности, инициативности, дисциплинированности, чувства ответственности, необходимых будущему специалисту в обучении и профессиональной деятельности.

Самостоятельная работа студента (СРС) – это самостоятельная деятельность студента, которую научно-педагогический работник планирует вместе со студентом, но выполняет ее студент по заданию и под методическим руководством и контролем научно-педагогического работника без его прямого участия [9, с. 249]. Самостоятельная работа студентов – спланированная, познавательная, организационно и методически направленная деятельность, которая осуществляется без прямой помощи преподавателя, для достижения конкретного результата. Самостоятельная работа студента является разносторонним, полифункциональным явлением и имеет не только учебное, но и личностное и общественное значение. Успешность самостоятельной работы студентов определяет, прежде всего, подготовленность их к такой учебной деятельности. По своей сути самостоятельная работа предполагает максимальную активность

студентов в различных аспектах: организации умственного труда, поиске гармонии, стремлении сделать знания убедительными [10, с. 103-104].

В. Козаков дает такое определение: «Самостоятельная работа студентов – это специфический вид деятельности учения, главной целью которого является формирование самостоятельности субъекта обучения, а формирование его умений, знаний и навыков осуществляется опосредованно через содержание и методы всех видов учебных занятий» [7, с. 14-15]. В зависимости от места и времени проведения самостоятельной работы студентов, характера управления преподавателя и способа контроля за результатами различают такие ее виды:

- самостоятельная работа во время основных аудиторных занятий (лекций, семинаров, лабораторных работ);
- самостоятельная работа под контролем преподавателя в форме плановых консультаций, творческих контактов, зачетов и экзаменов;
- внеаудиторная самостоятельная работа при выполнении студентом домашних заданий учебного и творческого характера.

Конечно, самостоятельность этих видов работ достаточно условна, и в реальном образовательном процессе они пересекаются друг с другом [3, с. 20].

В результате организации самостоятельной работы должна быть создана система как организационно сложное целое, основными элементами которого являются:

- студент – субъект деятельности;
- предмет деятельности студента;
- процесс как совокупность действий студента над предметом;
- продукт как следствие преобразования предмета;
- условия (внешние) действий студента;
- цель как проект продукта результата деятельности;
- мотив как внутреннее условие деятельности;
- средства студента, его исходный опыт, знания, умения и навыки, необходимые для действий над предметами;
- результат – сформированные умения, приобретенные знания, накопленные умения, развитые черты личности студента [11, с. 109].

Целью самостоятельной работы студентов является формирование самостоятельности как черты личности, суть которой заключается в способности систематизировать, планировать, контролировать и реализовывать свою деятельность без помощи и контроля со стороны преподавателя. Задачами

самостоятельной работы могут быть усвоение определенных умений, навыков, закрепление и систематизация полученных знаний, их применение для решения практических задач и выполнения творческих работ. Главными требованиями контроля самостоятельной работы студентов выступает систематичность и массовость достижений обучения студентов [2, с. 18].

Конкретизируя цели самостоятельной работы, определим задачи самостоятельной работы студентов:

- развивать у студентов навыки самоуправления;
- научить студентов самостоятельно работать над литературой;
- обеспечивать усвоение студентами теоретического материала;
- обеспечивать овладение студентами практическими навыками;
- творчески воспринимать учебный материал и его осмысливать;
- приобрести навыки ежедневной самостоятельной работы в получении и обобщении знаний [10, с. 106].

Самостоятельная работа предопределяет переход студентов от позиций объекта управления к позиции субъекта управления самостоятельной деятельностью, где «личность – субъект собственного развития, постоянно находящийся в поиске и построении тех видов деятельностного отношения к миру, в котором могут наиболее полно проявляться и развиваться потенциалы конкретного индивида» [5, с. 5].

На начальном этапе успешность обучения в ВУЗе зависит от сформированности учебных умений. Этот этап охватывает первый год обучения – адаптация студентов к новым условиям обучения. Для этого необходимо формирование таких учебных умений, как планирование и организация своего времени; анализ учебного материала, анализ и коррекция собственной учебной деятельности, постановка целей и выбор путей их достижения, формирования взаимоотношений с одногруппниками, с преподавателями, усвоения учебного материала, решения проблем, которые возникают в процессе обучения [8, с. 151].

В процессе обучения студент должен стать действительным субъектом собственной деятельности, осознать не только свою значимость, но и необходимость и направления дальнейшего саморазвития. Мы считаем, что самостоятельная работа является одним из основных резервов повышения эффективности обучения, поскольку во время самостоятельной работы стимулируется познавательная активность студентов [8, с. 152].

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Бобко А. М. Самостійна робота студентів як важлива складова фахової підготовки / А. М. Бобко // Педагогічна майстерня. – 2012. – № 4. – С. 17-21.
3. Бойко Я. Організація самостійної роботи студентів у вищих педагогічних навчальних закладах / Яна Бойко // Рідна школа. – 2009. – № 10. – С. 19-23.
4. Кіросір О. Самостійна підготовка студентів до аудиторних занять як складова педагогічної інноватики / Олександр Кіросір // Освіта: технікуми, коледжі. – 2009. – № 1 (22). – С. 39-42.
5. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 223 с.
6. Ковальова О. Роль самостійної роботи студентів у процесі вивчення курсу історії педагогіки / Ольга Ковальова // Рідна школа. – 2003. – № 4. – С. 45-47.
7. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учеб. пособие / В. А. Козаков – К. : Вища шк., 1990. – 248 с.
8. Ніколаєнко С. В. Особливості організації самостійної роботи студентів ВНЗ І-ІІ рівнів акредитації / С. В. Ніколаєнко // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН молодь спорт України. – К., 2011. – Вип. 68. – 196 с.
9. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
10. Пащенко Т. М. Методика самостійної роботи студентів як наукова проблема / Т. М. Пащенко // Проблеми освіти. – 2010. – № 64. – С. 103-109.
11. Ткаченко М. В. Самостійна робота студентів як чинник професійного становлення майбутнього фахівця / М. В. Ткаченко // Наука і освіта. – 2008. – № 12. – С. 107-110.
12. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – 2-ге вид., доп. – К. : Академвидав, 2010. – 456 с.

АННОТАЦИЯ

Медведева Е.Р. Самостоятельная работа студентов педагогических Вузов.

В статье раскрыто содержание понятия «самостоятельная работа студентов», внеаудиторная самостоятельная работа студентов, показаны виды самостоятельной работы.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, самостоятельность, внеаудиторная самостоятельная работа, виды самостоятельной работы.

SUMMARY

Medvedeva Ye.R. Students' independent work of pedagogical universities.

This article reveals the concept of «students' independent work», students' extracurricular independent work and kinds of independent work.

Key words: students' independent work, students' extracurricular independent work, independence, kinds of independent work.

УДК 37.018

Погромская А.И.
(г. Горловка)
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики
и методики преподавания иностранных языков
Горловского института иностранных языков

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

На современном этапе основной организационной единицей обучения в школе является урок. Вместе с тем, важное практическое, воспитательное, общеобразовательное и развивающее значение имеют также внеурочная, внеклассная, внешкольная работа.

В контексте обучения учащихся иностранному языку следует отметить особую роль внеклассной работы. Существенна ее значимость в формировании положительных мотивов учебно-познавательной деятельности, повышении уровня владения языком, расширении представлений школьников о культуре и традициях других народов и формировании уважительного и толерантного отношения к ним, формировании навыков самостоятельной работы.

Несмотря на достаточно широкое освещение различных аспектов внеклассной работы в методической литературе, данная тема не утратила своей актуальности, с одной стороны, благодаря своей значимости, с другой – из-за необходимости поиска и реализации новых форм и методов работы, отвечающих требованиям времени и позволяющих использовать возможности современных технологий.

Как правило, внеклассную работу рассматривают как систему неоднородных по содержанию, назначению, методике проведения и формам воспитательно-образовательных мероприятий, выходящих за рамки учебных программ [2, с. 279]. Основные ее цели: расширить и углубить знания, умения и навыки в овладении иноязычной коммуникативной деятельностью; стимулировать интерес учащихся к изучению предмета; способствовать всестороннему развитию личности [5, с. 6].

Направленность и урока и внеклассной работы по иностранному языку на решение практических, общеобразовательных, воспитательных и развивающих задач позволяет определить основные направления связи урочной и внеклассной работы. Так, можно выделить:

- связь по целям (коммуникативной, образовательной, воспитательной);
- связь по содержанию (речевые умения и навыки, которыми должен овладеть ученик согласно программе; языковой материал, необходимый для формирования речевых умений и навыков; тематика для устной и письменной речи);
- связь по приемам работы (игровые – на начальном этапе, игровые поисковые – на среднем и поисковые на старшем);
- связь по формам организации работы (индивидуальная, групповая, массовая) [1, с. 7].

Вместе с тем, несмотря на совпадение целей, задач, приемов и форм организации, нельзя не отметить существенные отличия внеклассной и урочной работы:

- добровольный характер участия во внеклассной работе в отличие от обязательной на уроке;
- отсутствие строго урочной регламентации, касающейся времени, места, формы проведения;
- отсутствие строгого учета знаний, умений и навыков в виде оценок;
- большая самостоятельность и инициативность учащихся в выполнении поручений [3, с. 364].

В основе организации и функционирования системы внеклассной работы по иностранному языку лежит ряд принципов, которые определяют ее содержание, формы, методы, сущность педагогической деятельности учителя:

1. Принцип добровольности и массовости, который заключается в том, что все ученики включаются во внеклассную работу добровольно, а основным условием этого служит их заинтересованность. Возможность найти занятие по силам и по душе позволяет охватить значительное количество учащихся, повышает их сознательность и активность.

2. Принцип увлекательности, который находит свое выражение в разнообразии форм внеклассных занятий, методов и приемов работы. Его реализация проявляется в выборе конкретных, интересных, увлекательных заданий, игр, позволяющих с большей эффективностью решать поставленные задачи.

3. Принцип единства обучения, воспитания и развития, учитывающий органическую связь между учебной и внеклассной работой, что является главным условием его эффективности. При правильном сочетании внеклассной работы с учебной обеспечивается большая гибкость всей системы учебно-воспитательной деятельности в целом.

4. Принцип комплексности воспитания, призванный обеспечить единство и взаимосвязь патриотического, эстетического, нравственного и т.д. воспитания. Данный принцип в значительной мере определяет содержание внеклассной работы [4, с. 22-24].

5. Принцип учета возрастных особенностей учащихся, обеспечивающий соответствие содержания, форм и методов внеклассной работы по иностранному языку психофизиологическим особенностям учащихся.

6. Принцип учета и развития индивидуальных особенностей и интересов учащихся, в частности, собственного опыта, желаний, склонностей, мировоззрения, эмоционально-личностной сферы и статуса в коллективе и т.д.

Помимо перечисленных, выделяют также принципы: связи с жизнью; коммуникативной активности; учета уровня языковой подготовленности учащихся; сочетания коллективных, групповых и индивидуальных форм работы; межпредметных связей в подготовке и проведении внеклассной работы по иностранному языку и т.д. [5, с. 7-19].

Перечисленные принципы тесно взаимосвязаны и обеспечивают целенаправленное и разностороннее влияние на развитие личности учащегося.

Как было отмечено, приведенные принципы определяют также формы внеклассной работы по иностранному языку. Традиционно, выделяют: массовые, групповые и индивидуальные формы.

Критериями такого деления, как правило, являются количественный охват учащихся, регулярность проводимой работы и стабильность состава учащихся.

Исходя из этого, следует отметить, что к массовым формам работы относятся:

– эпизодические и периодические мероприятия (вечера, утренники, сборы, конкурсы, КВН);

– постоянные массовые формы работы («Неделя иностранного языка», «Декада иностранного языка») [3, с. 366-369].

К групповым формам внеклассной работы относят кружковую и клубную работу.

Содержание и форма кружковой работы в значительной мере зависит от направления работы кружка, его целей, степени владения учащимися иностранным языком. Характерными особенностями кружковой работы является стабильность состава учащихся, систематичность, целенаправленность, планируемость работы на занятиях. Как правило, различают кружки устной речи, драматический, страноведческий, литературно-переводческий, внеклассного чтения и т.д. [3, с. 369].

Что до индивидуальных форм работы, то они предполагают подготовку рефератов, разучивание песен и стихов, работу над ролью к постановке в драмкружке, выпуск газет, подготовку к какому-либо мероприятию, выступлению по школьному радио и т.д.

Особое значение индивидуальных форм работы заключается в развитии индивидуальных способностей и склонностей учащихся, возможности проявить творческую активность.

Зачастую, все формы внеклассной работы взаимосвязаны и взаимообусловлены, поскольку проведению, например, массовых мероприятий предшествует кропотливая подготовительная работа, которая может осуществляться как на занятиях кружков, так и в индивидуальной форме.

Рассмотренные формы внеклассной работы являют собой ее организационный аспект. Вместе с тем, целесообразно также рассмотреть формы внеклассной работы с точки зрения содержания (содержательный аспект).

По содержанию можно выделить такие группы форм внеклассной работы, как:

– соревновательные;
– средства массовой информации;
– культурно-массовые;
– политико-массовые [4, с. 27].

К соревновательным формам относят: конкурсы, олимпиады, викторины, игры, КВН и т.д. Средства массовой информации: стенгазета, устный журнал, дайджест, выставка-викторина и т.д. К мероприятиям культурно-массового характера можно отнести: вечер-праздник, вечер-портрет, вечер-встречу, вечер-хронику и т.д. К политико-массовым формам работы относят: акции солидарности, форумы, митинги, пресс-конференции, телемосты и т.д.

От выбора формы внеклассной работы, от организации данной формы и ее содержания зависит, какая цель будет превалировать в каждом конкретном случае.

Исходя из того, что учет индивидуальных и возрастных особенностей школьников являются одними из базовых принципов, система внеклассной работы по иностранному языку предполагает распределение имеющихся форм работы по ступеням обучения и классам, что напрямую связано с интересами учащихся, их возрастными особенностями, контекстом деятельности. В частности, для младшей ступени обучения наиболее приемлемыми будут: игры, выставки-викторины, вечера-праздники, вечера-портреты, стенгазеты; для средней – викторины, стенгазеты, КВН, вечера-встречи, фестивали; для старшей – олимпиады, тематические стенгазеты, форумы, пресс-конференции, телемосты и т.д. Синтетической формой, с точки зрения использования на разных степенях обучения, объединения формы работы, реализации целей, есть кружок [4, с. 28].

Таким образом, можно отметить, что система внеклассной работы является значимым фактором повышения эффективности учебно-воспитательного процесса по иностранному языку, его интенсификации и мотивации. Внеклассные занятия способствуют развитию и поддержанию интереса учащихся к иностранному языку, повышению уровня их практических навыков, воспитанию учащихся, расширению их кругозора, развитию творческих и интеллектуальных способностей, формированию личностных и социально значимых качеств.

Система внеклассной работы по иностранному языку строится на принципах, которые определяют требования к ее содержанию и формам организации, целям и задачам. Будучи тесно связанной с урочной работой, она в то же время имеет свои отличительные особенности, делающие ее привлекательной и интересной для учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Внеклассная работа по иностранному языку в школе / Е. М. Ружин, И. Г. Колесник, Н. И. Злобина и др. – К. : Рад. шк., 1985. – 152 с.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / О. Б. Бігіч, Н. О. Бражнік, С. В. Гапонова та ін.; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
3. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбов и др. – М. : Высш. школа, 1982. – 373 с.
4. Мокроусова Г. И. Организация внеклассной работы по немецкому языку / Г. И. Мокроусова, Н. Е. Кузовлева. – М. : Просвещение, 1989. – 192 с.

5. Савина С. Н. Внеклассная работа по иностранным языкам в средней школе / С. Н. Савина. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.

АННОТАЦИЯ

Погромская А.И. Внеклассная работа по иностранному языку в школе: теоретический аспект.

В статье подчеркивается значимость внеклассной работы в обучении иностранному языку, анализируются ее сходства и отличия с урочной работой; рассматриваются принципы организации внеклассной работы по иностранному языку в школе, ее цели, формы организации, содержание.

Ключевые слова: внеклассная работа, иностранный язык, формы и содержание внеклассной работы.

SUMMARY

Pogromskaya A.I. Extracurricular Activities in Foreign Language at School: Theoretical Aspect.

The article emphasizes the importance of extracurricular activities in foreign language learning, analyzes the similarities and differences of extracurricular and class activities; it also discusses the principles of extracurricular activities organization at school, its objectives, forms and content.

Key words: extracurricular activities, foreign language, form and content of extracurricular activities.

УДК 37.015.3 “19-20”

Поддубная Н.А.
(г. Москва, Россия)
учитель английского языка
Центра Образования «Технологии обучения»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ ПОСТМОДЕРНА

После Второй мировой войны почти два десятилетия в обществе господствовала вера в науку и казалось, что наука и техника обеспечивают общественный прогресс. С конца 60-х годов начинается так называемый кризис социальных наук. Если социальные науки в свете общественных реформ и демократических движений в середине 60-х годов имели публичное признание, то уже с середины 70-х годов, в связи с новым циклом экономического кризиса, появилась необходимость

переоценки социогуманитарной практики на основе новых идеологических и методологических подходов, которые должны были бы способствовать преодолению кризисных явлений в обществе.

Однако надежды, возлагаемые на науку, не оправдались, появился определённый скептицизм по поводу использования социально-научных знаний. Почти одновременно с публичной критикой некоторые социальные науки определили свою внутреннюю научную ситуацию этого периода термином «кризис».

Одной из ведущих проблем в дискуссии о кризисе социальных наук явилась проблема, берущая начало в конце 60-х, проблема о кризисе её общественной пользы. В первую очередь речь шла о том, что наука не располагает достаточными обоснованными знаниями для решения конкретных проблем кризисного общества.

Во второй половине 70-х годов изменился вектор активности практиков, которые начали набираться опыта и ставить практические действия на научную основу. Стали создаваться такие технологии, которые позволяли практику преодолеть существующие проблемы и обобщить знания, позволяющие найти их эффективное технологическое решение. Данная тенденция была замечена немецким теоретиком В.Ф. Кроном, который утверждал, что «в современном обществе всё более возрастает «привязывание» педагогики к общественным проблемам, то есть тем самым стирается грань между наукой и технологией, что, естественно, меняет и предмет, и методы исследования» [4, с. 19].

Если рассматривать кризисы как результат научного развития, то растущее вовлечение педагогики в актуальные общественные процессы заставляет исследователей заниматься систематической саморефлексией как теоретической, так и методологической ее основы.

В рамках педагогики, как и в других социальных дисциплинах, в настоящее время сосуществуют многочисленные теоретические и методологические альтернативные концепции, которые указывают новые перспективы и тенденции ее развития как науки. Одним из доказательств этого является усиливающийся сегодня интерес к истории социальных наук. Исторический анализ является предпосылкой для объяснения действительности и актуальных задач воспитания. По этому поводу у Г. Ноля, одного из основателей гуманитарной педагогики, мы находим следующую оценку значения педагогики: «Она не является коллекцией педагогических странностей или интересным знакомством со всеми великими педагогами, она представляет собой непрерывность педагогических идей в их развитии» [1, с. 199].

С конца 80-х годов наука переживает новый этап развития − «постмодерн». С концепцией постмодернистского знания выступил французский философ Франсуа Лиотар. Её суть − «война целому» (именно так заканчивается его статья «Ответ на вопрос, что такое постмодернизм»).

Президент философского общества ФРГ О. Марквард [6], открывая XIV конгресс этого общества, посвящённый теме «Единство и множество», говорил о двух тенденциях нашего времени − стандартизации и плюрализации. Ни одна из предшествующих эпох не отличалась таким стремлением унифицировать всё на свете и ни одна эпоха не способствовала такому бесчисленному множеству индивидуальных противостояний этому − в личной жизни, в искусстве, в науке. О. Марквард ратует за плюрализм повсюду.

Таким образом, плюрализм, диалогичность, толерантность к чужой точке зрения − вот те «киты», на которых держится новое мышление постмодерна. Из публикаций на тему особенностей духовной жизни человека с точки зрения терпимости и плюрализма следует обратить внимание на статью В.А. Лекторского [8] «О толерантности, плюрализме и критицизме», в которой рассматриваются четыре типа толерантности.

Если оценить значимость данных типов с позиций научной продуктивности в исторической перспективе, то именно четвёртый тип толерантности, базирующийся на плюрализме и диалоге, в наибольшей степени отвечает потребностям современной духовной и социальной жизни общества. Данный тип толерантности В.А. Лекторский считает наиболее плодотворным, т.к. в его рамках плюрализм не рассматривается как неизбежное зло, с которым приходится мириться. Наоборот, наличие другой точки зрения необходимо для формирования и становления собственной позиции.

В период постмодерна диалог в самом широком его смысле рассматривается как двигатель прогресса. Он может также пониматься как инструмент развития гармоничного общества, основанного на плюрализме мнений. Предпосылкой любого серьёзного диалога является уважение по отношению к плюрализму. Парадоксально то, что в наш век информации следует констатировать, как мало различные культуры и религии знают друг о друге, и как редко они стремятся к налаживанию диалога.

В постмодерне предстоит сделать исторический выбор, который предполагает, с одной стороны, наладить контакты, «построить мосты понимания» или способствовать развязыванию постоянных конфликтов, готовить почву для агрессий, терроризма. Итак, налаживание диалога во всех областях

деятельности является насущной необходимостью постмодерна, и приоритетную позицию, на наш взгляд, он должен занимать в педагогике.

Постсовременность означает противостояние несовременному, устаревшему. Постсовременность отличается от современности тем, что видит в прошлом не просто предпосылку, а свою неотъемлемую составную часть; это слияние того, что есть, и того, что было. И другой важный момент − «поиск в прошлом того, что утеряно в настоящем. Постсовременность сводит их воедино» [7, с. 159]. Постсовременность (которую философ А.В. Гулыга понимает в самом положительном смысле) рассматривает прошлое не как предпосылку настоящего, а как свою составную часть. Философ пишет в этой связи следующее: «Если современность теряет при этом сознание своего превосходства над предшествующими эпохами, идёт на выучку к прошлому, её можно похвально назвать постсовременностью − это мудрая, самая высокая современность» [7, с. 159].

Именно проявление такой парадигмы мы имеем возможность проследить в тенденциях становления немецкой психоаналитической педагогики в постмодерне.

Многочисленные и разнообразные попытки исследователей этого периода определить и аргументировано обосновать отношения между психоаналитической практикой и педагогической деятельностью связаны со стремлением выяснить вопрос о том, как складываются взаимоотношения между такими дисциплинами, как психоанализ и педагогика.

Необходимо указать на тот факт, что для времени постмодерна является характерным то, что отношения между педагогической деятельностью, психоаналитическим лечением и психоаналитической практикой излагаются чрезвычайно спорно и разнообразно.

В. Датиер отмечает [2], что дискуссии по психоанализу и, в том числе, по психоаналитической педагогике представлены очень широко в педагогических университетах. Помимо университетов, проблемы психоаналитической педагогики обсуждаются в рамках деятельности таких научных институтов, как немецкое общество «Науки о воспитании», а с 1987 года составляют содержание научного поиска рабочей группы «Педагогика и психоанализ», которая с 1993 года была превращена в постоянно действующую до сегодняшнего дня комиссию «Психоаналитическая педагогика».

Ряд исследователей пытаются подойти к решению этой проблемы с позиций традиций, то есть опираются на первоисточники, цитируя выдержки из произведений З. Фрейда.

У З. Фрейда мы находим по этому поводу следующее замечание: «Воспитание является чем-то особенным, и оно не может быть ограничено психоаналитическим влиянием и не может им заменяться» [3, с. 566].

Следует отметить, что в современных дискуссиях многие положения концепции З. Фрейда пересматриваются, получают иное толкование, приводятся доказательства противоречивости его высказываний. Так, в частности, все чаще дискутируется вопрос о том, действует ли психоаналитик в своей психотерапевтической деятельности педагогически. Сам З. Фрейд на этот вопрос давал позитивный ответ: «Процесс психотерапевтического лечения можно рассматривать как «вторичное воспитание», «довоспитание» («Nacherziehung») [3, с. 288-289].

В начале 80-х годов на страницах многочисленных специальных культурологических, медицинских и педагогических изданий, а также в рамках обсуждений на научных конференциях поднимается проблема предметной спецификации психоаналитического знания, в подходах к решению которой намечаются несколько направлений.

Так, некоторые современные авторы считают данную проблему принципиально неразрешимой, они не делают различия между педагогикой и психотерапией. К их числу принадлежит, например, Р. Рандольф, который указывает, что психоаналитико-терапевтическая практика содержит педагогические моменты, что он и демонстрирует на примере психоаналитического лечения.

В этом смысле высказывается и А. Лебер, который понимает все психоаналитические формы практики как особые дидактические приемы. «Они, − указывает А. Лебер, − нацеливаются на развертывание специфических образовательных процессов для того, чтобы испытуемому дать шанс на все то, что не могло раскрыться в его возможностях развития под давлением общественных запретов и что выпадает из норм, принятых в обществе, выразить через собственные высказывания, мобилизовать себя на преодоление чувств стыда, вины, страха, и все это воспринимать и интегрировать в самопознание» [5, с. 243]. Таким образом, сторонники данной теоретической позиции не считают возможным проводить границы между психоаналитической и педагогической практикой. Они уверены, что необходимо усвоение знаний психоанализа для применения их в педагогике.

В то время как одни авторы выступают за объединение психоанализа и педагогики в психоаналитическую педагогику, другие исследователи высказываются за то, чтобы психоанализ понимать как вспомогательную науку для педагогики.

Представители третьей позиции аргументированно доказывают, что отношения между психоанализом и педагогикой следует понимать как отношения между кооперирующимися самостоятельными дисциплинами. В современной зарубежной педагогической прессе представлены публикации, в которых просто обсуждается вопрос, что психоанализ может дать педагогике.

Таким образом, анализ дискуссий по вопросу о взаимодействии психоанализа как методологического направления в социокультурной практике и педагогики, представленных в современной литературе, позволяет сделать вывод о том, что идеология постмодерна оказала определенное влияние на направленность мысли современных теоретиков. Все исследователи едины во мнении, что

1) имеет место концептуальная многоплановость идей классического психоанализа;

2) следует признать динамичность психоаналитического знания, его открытость в другие гуманитарные практики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Benner D. Hauptstromungen der Erziehungswissenschaft / D. Benner. − Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1991. – 225 S.
2. Datier W. Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischen Praxis / W. Datier. − Grünewald : Mainz, 1995. − 290 S.
3. Freud S. Geleitwort zu August Aichhom „Die Verwahrloste Jugend / S. Freud // Aichhom A, Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. − Bern : Huber, 9. Auflage, 1977. − S. 2-4.
4. Kron F. Grundwissen Pädagogik / F. Kron. – München, Reinhardt. – 1994. – 381 S.
5. Leber A. Psychoanalytische Gruppenerfahren im Bildungsbereich. − Didaktik oder Therapie? /A. Leber // Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik. − 1977. − № 12. − S. 242-254.
6. Marquard O. Abschied vom Prinzipiellen / O. Marquard. – Stuttgart: Klett, 1987. – 110 S.
7. Гулыга А. В. Что такое постсовременность? / А. В. Гулыга // Вопросы философии. – 1988. − № 12. − С. 153-159.
8. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В. А. Лекторский // Вопросы философии. − 1997. − № 11. − С. 46-54.

АННОТАЦИЯ

Поддубная Н.А. Теоретические предпосылки становления психоаналитической педагогики постмодерна.

В статье рассматриваются основные подходы к вопросу взаимосвязи психоанализа и педагогики. Доказывается, что их тесное взаимодействие стало возможным лишь в эпоху постмодерна.

Ключевые слова: психоанализ, психоаналитическая педагогика, постмодерн.

SUMMARY

Poddubnaya N.A. Theoretical preconditions of formation of the psychoanalytic pedagogy of postmodernism.

The article considers the main approaches to the question of the relationship of psychoanalysis and pedagogy. It is proved that their close cooperation was only possible in the postmodern era.

Key words: psychoanalysis, psychoanalytic pedagogy, postmode

УДК 394.37

Рудковская И.В.
(г. Горловка)
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и методики
преподавания иностранных языков
Горловского института иностранных языков

НАРОДНА СВЯТКОВО-ОБРЯДОВА КУЛЬТУРА ТА ЇЇ ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ

Для всіх часів і народів виховання є найважливішим явищем духовного життя суспільства. Виховання пов'язане з освітою, навчанням і реалізується в процесі творчого оволодіння всіма доступними для людства досягненнями культури. Виробляючи в індивіді певні людські якості засвоєння ним моральної, науково-пізнавальної і художньої культури, це закономірно орієнтує особистість на певні цінності: ставлення до добра, істини, краси. Німецький дослідник Х.В. Фукс визначає процес виховання як спір (зіткнення) між суб'єктом виховання (суб'єкт – наставник, вихователь) і об'єктом виховання (об'єкт – вихованець), кінцева мета якого полягає у виявленні та наданні вихованцю певних норм, властивостей характеру: цінність, точка зору, манери, форми поведінки [7].

На думку німецького педагога Р. Призу, виховання складається, з одного боку, з оволодіння підростаючим поколінням досвіду попередніх поколінь, а з іншого, з відповідного розвитку природних сил і здібностей дітей в конкретних суспільно-історичних умовах. Виховують не тільки люди, але й за участю

людей – вся навколишня дійсність, що підтверджується прикладами народної педагогіки [9].

Неможливо говорити про педагогічний потенціал народної художньої культури Німеччини без визначення суті таких понять, як «виховання», «навчання», «культура», «народ», «народна культура», «традиції» та ін. Нерозривний зв'язок відмінностей категорійно-понятійного апарату полягає в особливостях німецької мови, історичного минулого німецького народу, його світосприйнятті і т. д.

У німецькій педагогіці домінантою в понятті «освіта» виступає практична цінність його використання, економічні інтереси. Німецькі вчені виходять з того, що освіта – це цілеспрямований процес виховання і навчання в інтересах людини, суспільства, держави, причому цей процес зміни сформованої системи знань і відносин протягом усього життя є формою нескінченного, безперервного оволодіння новими знаннями у зв'язку з мінливими умовами життя, прискореним науково-технічним прогресом. Освіта може протікати в рамках запланованого чи незапланованого навчального процесу, де «моральні, ідеологічні цілі суспільства безпосередньо пов'язані з основою освіти (навчання, виховання тощо)» [8].

Будучи не тільки сумою знань, але й основою психологічної готовності людини до безперервності у накопиченні цих знань, їх переробки й удосконалення, освіта здійснює передачу культур, професійних знань та вмінь, моральних цінностей від одного покоління до іншого.

У галузі освіти та культури між країнами пострадянського простору та Німеччиною є чимало точок дотику. Основою виховання, як у сучасній вітчизняній школі, так і в зарубіжній, є духовне, моральне формування особистості на базі тих досягнень, які були набуті народом і людством в цілому. Основа і коріння культурних досягнень завжди народні і завжди харчувалися від народних коренів. Зупиняючись на визначенні «культура», слід зауважити, що поняття, яке можна було б вважати вичерпним, на сьогоднішній день відсутнє. Багатогранність культури відображається в численних спробах та у розмаїтті підходів до її визначення. На думку Л. Кертмана, на сьогодні налічується більше п'ятисот дефініцій культури [2].

На сучасному етапі в загальновживаному значенні поняття «культура» у Великому словнику німецької мови трактується як художньо-творчі досягнення спільноти в якості вираження найвищої точки розвитку людської культури [5].

Поняття «культура» тісно взаємопов'язане з поняттям народ, змістове, зміст якого багатьма дослідниками також трактується

по-різному. Багатозначне визначення народу дається у Великому словнику німецької мови, де народ – це «люди, що мають загальну культуру та історію, <...> безліч людей, натовп; форма спільності, що живе в певних умовах» [6].

У різних країнах тема народу розглядається в різних контекстах. Так, у Німеччині уникають використовувати поняття «народ», користуючись категоріями «етнос», «нація». Сучасний дослідник С.В. Лур'є поняття етнос розуміє як суспільство, яке є носієм певної культури. При цьому культура нею розуміється у вузькому значенні – як функціонально зумовлена структура, що має всередині себе яскраво виражені механізми самозбереження. В етнографічному сенсі термін «етнос» близький до поняття «народ». С.В. Лур'є стверджувала, що «етнос – соціальна спільнота, якій притаманні специфічні культурні моделі, що зумовлюють характер активності людини у світі, і яка функціонує у відповідності з особливими закономірностями, спрямованими на підтримку унікального для кожного суспільства співвідношення культурних моделей всередині суспільства протягом тривалого часу, включаючи періоди великих соціокультурних змін». Лур'є розглядає етнос як «носія комплексу культурних парадигм, зчеплених одна з одною і які становлять собою стійку цілісність, яка, однак, може приймати різні форми вираження залежно від зовнішніх умов і традицій» [3].

Володіючи загальними, відносно стабільними особливостями культури (у тому числі мови), а також самосвідомістю і самопізнанням, уявленням про спільність всіх членів етносу, закономірним є усвідомлення його історичного минулого. Як, за твердженням дослідника народної культури Р. Баузингера, одна долоня існує з другою долонею, а рука з рукою, так і народна культура не може існувати самостійно без історичного минулого [4, с. 144-145]. Основу етнічної культури, яка передається разом з образом життя від батьків до дітей, становить народна культура, що увібрала в себе народний дух і його особливості [6, с. 43-41].

Народна культура синкретична, її матеріальні, духовні і соціальні елементи тісно переплітаються і становлять єдине ціле, а сама народна культура, її традиції не можуть розглядатися без взаємозв'язку з народним мистецтвом, народною художньою творчістю. Художня колективна творча діяльність народу, відображає його життя, погляди, ідеали; створювані ним поезій, музика, театр, танці тощо становлять ядро народної творчості.

Культурні зміни завжди були найважливішою частиною людської еволюції. Етнос – насамперед результат розвитку і взаємодії культур, а нові форми культурних відмінностей, як і нові традиції, мають різні джерела, що постійно виникають

у процесі людської діяльності. На сьогодні в німецькій науці відсутнє єдине визначення етнічної культури. Ймовірно, даний факт обумовлений тим, що гуманітарні науки не користуються єдиною методологічною підставою.

У німецькій науці про народи склався напрям «Volkskunde» (народознавство), що вивчає переважно німецькомовні народи і їх культури. Приблизно з середини XIX ст. поняття «народознавство» та «етнологія» розглядалися як рівнозначні – вони позначали монографічну і порівняльну науку про людські культури. Синонімічна тотожність понять «Volkskunde», «етнологія», «культура нації» у німецькій науці зберігається і зараз. Сучасна західна етнографія і педагогіка свідомо фальсифікують сутність поняття «народна культура» в цілях зафарбовування соціальної неоднорідності культури і характеризують народну культуру як нейтральний вираз національного початку.

Народна культура є безпосередньо тією культурою, яка створюється анонімними творцями і включає в себе міфи, легенди, казки, оповіді, пісні, танці, перекази і т. п., суб'єктом її є народ. У народі споконвіку вироблявся свій, самобутній моральний уклад, своя духовна культура. У всіх народів було багато звичаїв і традицій, які проявлялися і в ставленні до природи, і в поезії хліборобської праці, і в красі одягу, і в народних ремеслах, і в усній народній творчості. У наукових термінах традиції – поняття, якими постійно користуються соціологи, антропологи, політики та ін. які увібрали в себе знання про норми поведінки, культури, ідеї, що передавалися з покоління в покоління в межах певної групи, традиції розвиваються і ретранслюються. Великий тлумачний словник німецької мови, виокремлюючи три групи основних традицій (старовинні, живі, церковні), визначає їх як показник відношення і вчинків, що тривалий час здійснюються народом або групою людей, а також оберігаються, що розвиваються або порушуються ними.

Спадкоємність старших і молодших ґрунтується саме на традиціях, адже чим різноманітніше традиції, тим багатшим духовно є народ. Але не слід ідеалізувати всі народні традиції, бо в них є і багато консервативного. Як справедливо зауважує російський педагог Р.Н. Волков, «... стає не по собі, коли бачиш, як разом з відсталістю йде і самобутність» [1, с. 140]. Однак не можна погодитися з його твердженням про те, що чим вище рівень цивілізації народу, тим інтенсивніше відбувається руйнування народних традицій, а через них – і всієї народної культури. Навпаки, саме традиції сприяють відновленню спадщини, що зараз втрачається, і таке відновлення може виявитися рятівним для людства. Бо традиція – це імітація образу наших предків,

все найкраще, що народна пам'ять донесла до наших днів [4, с. 112-113].

Німецька народна культура, яка служила мішенню націонал-соціалістам і по закінченні Другої світової війни була виключена з шкільних предметів і шкільних підручників, є суттєвою частиною народної культури етносу, й у різні періоди історичного розвитку така частина його духовної культури, як народні традиції, відображає світовідчуття свого народу.

Мірилом культурності людини може служити її активність протистояння процесу зникнення народних традицій, пошук збереження або ж відродження забутого. Завдяки різноманіттю традицій можна судити про людину, а іноді і про характер всієї нації. Навіть така властива німецькій нації риса, як консерватизм, може бути благом, якщо виявляється умовою стабільності народу, стійкості його моральних основ [1, с. 140].

Таким чином, відображаючи певний історичний етап в духовному розвитку людства, народна педагогіка, етнокультурна освіта і виховання служили основою, на якій виникла і розвивалася надалі педагогічна наука.

Людське суспільство протягом багатьох століть займалося пошуком найбільш прийнятних соціальних форм, що відповідають запитам і прагненням особистості. Так, ще з давніх часів зміна людських занять закріплена у святах: як в офіційних днями святкування, так і в неофіційних святкових днях, коли людина має можливість відпочивати різними способами.

Потреба в святі і святкування – це не тільки природна, але й культурна потреба, і тому вона повинна знову відроджуватися в кожному новому поколінні. Ставлення людини до свята визначається, насамперед, ранніми періодами його життя і соціалізації, дитинством і юністю, коли в процесі виховання він сприймає культурні норми, звичаї і, головне, цінності старшого покоління. Участь індивіда у святкуванні є важливим доказом його стійкого зв'язку з групою, що відзначає свято, показником засвоєння її культурних цінностей. Цей довід особливо важливий тоді, коли слабшають механізми контролю і примусу у святкуванні, коли святкування все частіше стає – як свідчить сучасний світ – добровільною справою людини, проявляє таким чином своє прагнення до участі в колективному житті і своє ставлення до його цінностей.

Свято, будучи інститутом культури, громадською подією урочистого характеру, проводиться у вільний від роботи час. Синтезуючи все цінне, що нагромаджено в світі культури, воно сприяє формуванню особистості, духовному розвитку людини, будучи, за визначенням філософа А.В. Арнольдова, «дзеркалом своєї епохи». Саме завдяки святам відбувається вплив на духовний

світ людини, процес залучення людини до культури, до цінностей і досягнень того чи іншого історичного періоду.

У німецьку мову слово Fest (свято) прийшло з латинської (festum), де служило для позначення релігійних дій в певні дні. В даний час Fest вживається в значенні великого за значимістю торжества або ж, буквально, «золоте весілля». Сучасний етнологічний словник являє свята як протилежність робочим дням, під час яких відбувається спілкування з друзями та збагачення культури будь-якої країни музикою і танцями, ігровими забавами. При цьому атрибутами сучасних свят є конкурси, змагання, ігри, проведення спортивних заходів з приводу урочистостей, і неодмінно – ритуальне марнотратство.

Німецький етнограф А. Е. Ензен вважав, що свята відбулися з міфів і є ритуальним повторенням міфічних доісторичних подій. Так звана демонічно-божественна істота (Dema-Gottheiten), смерть якої одного разу обґрунтувала появу корисних рослин, триває в людині, тваринах, деревах і т. д. Мабуть, як залишки старого культу дерев слід розглядати сучасні великодні ходи до старих деревах, а в середні століття було прийнято шмагати «прутом життя» і дарувати один одному прикрашені молоді пагони берези. В кінці XVIII ст. в графстві Равенсберг на перший день Великодня селяни йшли на довколишні пагорби до старих дерев, а в князівстві Мінден під гучні крики, водили хороводи навколо старих дубів. Здавна заключні епізоди весняного циклу німецьких свят припадають на час повного розквіту природи, коли весна переходить у літо. Якщо за загальну ідею прийняти подання про річний коловорот природи, про весняне відродження рослинності, померлої в зимовий час, то погодимося з думкою А.Е. Ензена про давнину культу вмираючого і воскресаючого божества рослинного світу.

Сучасний етнолог А. Геннер пов'язував призначення багатьох свят з подоланням критичних періодів людського життя (народження, зрілість, одруження, смерть). Й. Хейцинка, навпаки, під святом розумів прагнення людини до свободи. Міфічні коріння свята він розглядав, на відміну від Ензена, як алегорію на не беззастережно «довірливий» уособлення і поетичне формоутворення гри. За твердженням Ст. Хинка, свято «з часів Середньовіччя і аж до наших днів є ігровий традицією, <...> яка підкорялася з X і аж до XV століття суворому статуту церкви» [94].

Свято по своїй суті є формою оновлення та підтвердження цінностей колективного життя. Воно являє собою таку фазу колективного життя, в якій особистість набагато інтенсивніше, ніж у повсякденному житті, публічно виявляє свою єдність з групою і її цінностями. Перебуваючи між циклами століть, свята

знаменують собою якийсь життєвий період. Важко погодитися з авторами «Соціологічного словника», які вважають свято, так само як працю або розвагу, однією з головних форм людської активності: «Сила свят, – на думку авторів словника, – полягає в їх відповідно світу, звільненого від турбот і обмежень повсякденного існування і перенесено в повне інтенсивної життя, насиченості існування. У кожному випадку роль інтегруючого фактора відіграє святкова атмосфера. Вона оточує всі переживання і піднесений настрій, які важко вловити за допомогою раціональних засобів, незважаючи на те значення, яке має це явище для соціокультурної дійсності кожного суспільства». В кожній країні є свої національні свята, але існують також свята, спільні для багатьох країн. У Німеччині щороку влаштовується більш ніж 300 народних і державних свят: від традиційних до офіційних державних. Нові соціально-історичні умови вносять зміни в побут і життя людини, його систему знань і цінностей, що тягне за собою зміни і в художній культурі.

Прикладом цього може служити поява нових свят, їх модифікація, поява нових традицій. Наприклад, в останнє десятиліття XX ст. в Німеччині став відзначатися «Tag des (offenen) Denkmals» («День пам'ятника»), коли німці можуть відвідати численні пам'ятні історичні місця свого міста чи села. Причому, в історичних місцях зазвичай виступають фольклорні колективи, виконуються народні пісні, народні танці. З 1-го листопада 1990 р. в землі Бранденбург відзначається Свято Реформації (Reformazionsfest).

Свята, які прийшли в німецьку культуру за роки територіального поділу на Східну і Західну Німеччину, не скрізь прижилися. Понад 70 років у другу неділю травня відзначається в Німеччині День матері (Muttertag), заміною якого на території колишньої Східної Німеччини можна вважати День 8 Березня. Однак якщо в нашій країні в цей день чоловіки дарують жінкам квіти і він оголошений неробочим, то в Німеччині Жіночому дню пустити коріння не вдалося. Навпаки, День 1 Травня прийшов з території колишньої НДР як День праці і сьогодні відзначається мітингами і демонстраціями трудящих проти безробіття. Або як під час свята Christkönigsfest, що налічує кілька десятиліть і відзначається в останню неділю листопада католиками, регулярно проводиться християнське церковне богослужіння.

Таким чином, свята та обряди є важливою складовою народної культури, яка безпосередньо формує духовну культуру етносу – акумульовану і концентровану енергію, накопичену всім багатовіковим розвитком людства, що передається з покоління в покоління. Народна педагогічна культура, що здійснює

зв'язок між поколіннями і використовує цю духовну енергію, забезпечується вихованням. Чим ефективніше процес виховання, тим вище загальний духовний прогрес особистості, зокрема і народу, людської спільноти в цілому.

Педагогічний потенціал народної святково-обрядової культури полягає у формуванні якостей, що визначають ставлення німців до своєї праці, сил природи, місцевості, де люди працювали і відпочивали, допомагаючи їм існувати у згоді з природою. Численні свята, обряди були і продовжують залишатися своєрідними формами виховання і самовиховання, засобом перевірки рівня та результатів цього виховання, що дають індивіду можливість розрядки, дозволяють брати участь у загальності святкового очищувального сміху.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика / Г. Н. Волков. – М. : Издат. центр «Академия», 1999. – 249 с.
2. Кертман Л. Е. История культуры стран Европы и Америки / Л. Е. Кертман. – М., 1987. – С. 14.
3. Лурье С. В. Историческая этнология : учебное пособие для вузов / С. В. Лурье. – М. : Аспект Пресс, 1997. – С. 41-42.
4. Bausinger, H. Volkskultur in der technischen Welt. – Frankfurt/ Main : Campus-VerL, 1986. – S. 12-39.
5. Duden «Das große Wörterbuch der deutschen Sprache»: in 8 Banden. Bd. 4. / hrsg. und bearb. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. – 2. Aufl. – 1994. – Mannheim ; Leipzig : Wien ; Zürich : Dudenveri. – S. 2019.
6. Duden «Das große Wörterbuch der deutschen Sprache»: in 10 Banden. Bd.10. / hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. – 3. Aufl. – 1999.
7. Fuchs, H.-W. Bildung und Wissenschaft seit der Wende. Zur Transformation des ostdeutschen Bildungssystems. – Opladen : Leske + Budrich, 1997. – S.19.
8. Gunther, H.F.K. Fuhreradel durch Sippenpflege: fünf Vortrage u. ein Aufsatz. – 3. erw. Aufl. – München ; Berlin : Lehmanns, 1941.
9. Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Heft 32. Ratingen, e.a. Henn Verlag, 1973. S. HW/1. – S. 13.
10. Sartori, P. Westfälische Volkskunde. – Leipzig : Quelle & Meyer, 1922. – S. 148.

АННОТАЦИЯ

Рудковская И.В. Народная празднично-обрядовая культура и ее педагогический потенциал.

Автором статьи рассматривается проблема духовного и нравственного формирования личности на базе народоведения и этнологии, педагогический потенциал которых в современном обществе способствует углублению и расширению процесса воспитания и образования подрастающего поколения на основе народной культуры и тех достижений, которые были приобретены народом и человечеством в целом.

Ключевые слова: культура, художественная народная культура, эпос, воспитание, образование, традиции.

SUMMARY

Rudkovskaya I.V. National holiday-ceremonial culture and its pedagogical potential.

The author of the article considers the problem of spiritual and moral formation of the personality on the basis of the Ethnography and Ethnology, which pedagogical potential in modern society contributes to deepening and broadening the process of upbringing and education of the future generation on the basis of national culture and the achievements that have been acquired by people and humanity in general.

Key words: culture, arts and folk culture, epic, upbringing, education, tradition.

УДК 371.31:93(0842)

Свириденко М.И.
(г. Горловка)
преподаватель высшей категории
Горловского колледжа промышленных
технологий и экономики

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРУКТУРНО-ЛОГИЧЕСКИХ СХЕМ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Современный процесс обучения представляет сложную многогранную организацию взаимодействия преподавателя и студента. Основной целью обучения является получение определённого результата, выраженного в соответствующих компетенциях, приобретённых обучающимся. Студент XXI века – это личность, которая требует от преподавателя применения новых форм и методов обучения такого уровня, чтобы будущий специалист имел возможность не только продемонстрировать свои знания, но и овладел умениями и навыками и смог развивать их в дальнейшем. Задача преподавателя заключается в том, чтобы максимально активизировать познавательную деятельность студента и развивать творческое отношение к изучаемой дисциплине.

Одним из ориентиров в познавательной деятельности служит структурно-логическая схема (СЛС). Она призвана раскрыть основной понятийный состав модуля учебного материала (либо элемента модуля) и логику его изучения и служить полной ориентировочной основой умственных действий.

Данная технология применения СЛС способствует формированию культуры научного познания, активизирует логическое мышление, служит развитию у студентов способности наблюдать причинно-следственные связи, выдвигать суждения и устанавливать между ними взаимосвязь в виде умозаключений.

Важнейшей особенностью организации учебно-воспитательного процесса в средних профессиональных образовательных учреждениях есть то, что за первый год обучения студенты должны усвоить двухлетнюю школьную программу, то есть выучить за год то, что в школе изучают на протяжении двух лет – десятый и одиннадцатый классы. И как следствие, возникает проблема поиска новых и усовершенствование старых, проверенных временем, оригинальных и эффективных методов обучения истории Отечества, всемирной истории, философии и права, которые позволили бы за короткий срок восполнить пробелы в знаниях студентов и двигаться дальше по пути овладения учебным материалом.

Целью нашей работы является поиск оптимального использования современных методов обучения, лучших наработок из сокровищницы педагогического мастерства, в частности роли структурно-логических схем в учебном процессе.

На этом пути одним из способов интенсификации учебного процесса является использование структурно-логических схем в системе межпредметных связей, которое способствует повышению качества знаний, системному изучению учебного материала, многовекторности знаний студентов социально-экономической направленности.

Схемы и таблицы помогают выделить определяющие события исторического процесса, которыми должны овладеть студенты в процессе изучения курса общественных дисциплин, выделить суть проблематики, лучше усвоить сложные теоретические вопросы, главные идеи. В такой схеме в лаконичной форме закодирована важная информация по теме изучаемого. Кроме этого, система структурно-логических схем позволяет значительно масштабнее рассмотреть исторические процессы в стране на фоне мировых событий. Добавление правовой проблематики, связанной с историей, на первый взгляд, несколько затрудняет усвоение учебного материала, но это помогает осознать, в первую очередь одаренной молодежи, взаимосвязь

общественно-политических процессов с состоянием правовой системы той или иной страны. Примером могут послужить трагические события 30-х годов XX века в СССР и основные принципы «сталинской» Конституции 1936 года. Только совершенствуя инновационные технологии обучения, возможно поднять общий качественный уровень будущих специалистов, расширить их мировоззренческий багаж.

«Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Эта народная мудрость как нельзя лучше подтверждает необходимость широкого внедрения структурно-логических схем в учебный процесс с использованием различных видов наглядности [4]. Но используемая наглядность не должна быть размытой, сплошь презентационной. При составлении СЛС во главу угла необходимо поставить структурную четкость. И здесь нужна определенная система применения этих схем. Анализ научно-педагогических источников [3; 6-8], а также наш многолетний опыт использования в учебном процессе СЛС позволяют выделить несколько принципов этой системы:

1. Многовариантность.
2. Параллелизм как форма при использовании межпредметных связей.
3. Многоуровневость, в зависимости от степени подготовленности аудитории [2].
4. Сочетание в себе простоты и определенной сложности, доступности и логичной последовательности [1].

Остановимся на названных выше принципах более детально.

Многовариантность [1]:

- преподаватель предлагает студенческой аудитории готовую схему;
- учебной группе даются опорные сигналы структурно-логической схемы. Студенты вставляют недостающие звенья по мере изучения учебного материала, будь то лекция или самостоятельная работа;
- преподаватель предлагает алгоритм построения по ходу лекции;
- схема строится при выполнении самостоятельной работы;
- построение структурно-логической схемы самими студентами как завершающий аккорд лекции или практической работы.

Пример: построение СЛС по теме «Первая российская революция 1905-1907 гг.» в виде равностороннего треугольника, где начало – «Кровавое воскресенье», вершиной является пик революции – вооруженные восстания в Москве и Горловке, а окончание – разгон II Госдумы в 1907 году.

Параллелизм (2) особенно необходим при межпредметных связях.

Пример: структурно-логические схемы по разделам «Вторая мировая война» (дисциплина «Всемирная история») и «Великая Отечественная война» (дисциплина «История Отечества»).

Многоуровневость (3) связана с потенциалом группы, степенью ее готовности к занятиям. Здесь необходимо использовать разные варианты СЛС. От самого простого – готовая схема, до самой сложной – построение СЛС самостоятельно. Отлично подходит данная система при использовании бригадного или кооперативного методов обучения.

Она позволяет варьировать работу каждой бригады, дает возможность оперативно изменять виды заданий, делиться опытом исполнения лучших образцов с другими бригадами по мере их выполнения.

Простота и сложность объединяют в себе то, что студент может изобразить что-то самое главное, самое запоминающееся, и в отдельных случаях студентам нужно начинать с самого простого, с самых главных звеньев схемы, но только на ранней стадии. А сложность состоит в том, что можно объяснять СЛС или ее строить только тогда, когда студенческая аудитория имеет достаточный запас знаний по данной теме или разделу. Но и этого недостаточно. Студент должен предугадывать, а лучше – хорошо понимать логику событий. Очень важным является способность студентов абстрактно мыслить. Работа над СЛС способствует развитию данного типа мышления.

Нужно отметить, что наглядность при изучении истории и других общественных дисциплин играет особую роль в изучении событий прошлого. С помощью различных наглядных средств обучения преподаватель воспроизводит неповторимость исторических событий, создает возможные образы исторического прошлого. Без наглядности невозможно использование СЛС. Самая простая форма визуализации – это рисунок на доске. Из трех групп наглядных средств обучения – предметной, изобразительной и условно-графической – нам подходят в основном условно-графическая и изобразительная. Эту систематику наглядности создал еще Ян Амос Коменский. Обстоятельно она раскрыта в работе М.В. Коротковой и М.Т. Студеникина [7].

К условно-графической группе наглядных пособий относят различные виды исторических карт, исторические атласы, графики, диаграммы, структурно-логические схемы, педагогическое рисование. Данный вид наглядности с помощью языка условных знаков позволяет отобразить сущность исторических явлений, показать динамику и взаимосвязь исторических событий.

Самая простая форма наглядности – это рисунок на доске. В доступности материала – простор для творчества. Нет застывших форм. Недостатком являются некий аскетизм изображения и недостаточная эстетичность.

К другим видам наглядности относятся иллюстрации, учебные картины, экранные пособия, компьютерная графика.

Среди экранных пособий лучше использовать интерактивную доску. Она помогает и в построении СЛС при помощи компьютерной графики и в их демонстрации – в цвете, динамике и быстрых итоговых выводах. Владеющие системой черчения «Компас» могут использовать ее для современного построения схем. Это хороший пример межпредметных связей общественных и технических дисциплин.

Таким образом, наглядные средства обучения позволяют создать не только зрительные образы, но и конкретизируют факты, раскрывают существенные стороны исторических событий, способствуют формированию понятий и закономерностей. Использование наглядности обеспечивает более глубокое усвоение исторического материала.

К числу условно-графических наглядных пособий принадлежат карты. Исторические карты бывают разных типов: общие, обзорные, тематические. Разновидностью карт являются контурные и карты схемы. Чаще всего молодые преподаватели используют карту лишь для локализации исторических событий. Тем не менее, функции исторических карт значительно шире. Она, как четкая схема, поможет наглядно объяснить причины древних городов и государств. Карта помогает выявить связь между историческими событиями, показать их динамику. Карта должна быть использована преподавателем не только при объяснении нового материала, но и студентами в процессе подготовки ответов на вопросы. При помощи карты следует организовать самостоятельную работу студентов. Карта системно помогает при осуществлении межпредметных связей: всемирная история – история Отечества. С помощью карты следует организовать самостоятельную работу студентов. Чтобы работа с картой была плодотворной, важно обучить студентов читать историческую карту. Каждый педагог должен усвоить и выполнять методические рекомендации по работе с картой.

При этом преподавателю следует помнить, что нельзя перенасыщать занятие разными видами наглядности, иначе оно утратит свою эффективность.

При изучении военных событий, кроме карты, целесообразно использовать схемы военных сражений. Схематические планы, нарисованные на доске или на бумаге, придадут рассказу

преподавателя большей конкретности, убедительности, помогут лучше усвоить узловые моменты военно-исторических событий.

Межпредметные связи – важнейший принцип обучения [5]. Он обеспечивает взаимосвязь не только дисциплин цикла, но и естественно-научного и общественно-гуманитарного циклов, а также их связь с профессиональным обучением студентов. Межпредметные связи активизируют познавательную деятельность студентов, побуждают мыслительную активность в процессе переноса, синтеза и обобщения знаний из различных дисциплин. Использование СЛС при этом повышает доступность усвоения связей как между понятиями одной дисциплины, так и между различными дисциплинами. Так, например, системе межпредметных связей общественных дисциплин поможет составление реестра СЛС по темам и разделам всемирной истории и истории Отечества, перечень параллельного использования исторических карт. Можно дополнить СЛС указаниями на литературные произведения. Образцом может послужить раздел «Вторая мировая война», куда в сигнальные знаки схемы нужно добавлять ссылки на литературу по военной тематике.

Оптимальность и достоинства структурно-логических схем неоспоримы:

1. Зрительное восприятие структурно-логических схем намного эффективнее за счёт чёткой структуры смыслового содержания темы, которое преподносится с учетом законов логики: анализа, синтеза, сравнения, суждения.

2. Структурно-логическая схема в воображении студента создаёт целостную картину изучаемого материала при помощи наглядно-образной систематизации материала, основанной на ассоциативных и логических связях понятий, суждений, умозаключений.

3. Структурно-логические схемы обеспечивают концентрацию внимания за счет структурированности смысловых отрезков, на которых базируются понятия, суждения, умозаключения.

4. Структурно-логическая схема, активизируя различные виды мышления, обеспечивает осмысленное усвоение требуемого содержания материала.

5. Структурно-логические схемы демонстрируют содержание темы при оптимальной смысловой и информационной нагрузке: информация представлена в удобном для восприятия виде, логика подачи информации не даёт двусмысленной интерпретации.

6. Структурно-логические схемы помогают студенту восстанавливать целостную картину из смысловых фрагментов.

7. Структурно-логические схемы учитывают образ мышления современных студентов, предпочитающих нетекстовую,

наглядно-образную информацию, и способствуют формированию культуры научного познания, в основе которого лежит умение устанавливать причинно-следственные связи.

Таким образом, в структурно-логической схеме в четкой обобщенной форме закодирована важная информация по проблематике изучаемых тем и разделов. При использовании на занятиях структурно-логических схем «работают» все основные дидактические принципы: сознательность и познавательная активность; наглядность; системность и последовательность; научность и доступность; связь теории с практикой, а в итоге – прочность полученных студентом знаний.

Обобщая всё вышесказанное, необходимо подчеркнуть, что работа в данном направлении требует продолжения. На очереди систематизация структурно-логических схем через составление реестра схем, адаптация и дифференциация по группам и направлениям. Это позволит интенсифицировать учебный процесс и поможет достичь главного принципа обучения – результата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Г. І. Методика викладання історії в школі : навч. посіб. [для вищ. навч. закл.] / Г. І. Александрова, В. М. Александров, Л. І. Полякова. – Мелітополь, 2007. – 237 с.
2. Баханов К. О. Лабораторно-практичні роботи у викладанні історії України / К. О. Баханов. – К., 1995. – 205 с.
3. Баханов К. О. Методика викладання історії : традиції та інновації / К. О. Баханов // Історія в школах України. – 2002. – № 6. – С. 9-12.
4. Баханов К. О. Організація особистісно орієнтованого навчання : порадник молодого вчителя історії / К. О. Баханов. – Х. : Вид. група «Основа», 2008. – 159 с. : табл. – (Б-ка журн. «Історія та правознавство», Вип. 1 (49)).
5. Баханов К. О. Сучасна шкільна історична освіта : інноваційні аспекти : моногр. / К. О. Баханов. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, ЛТД», 2005. – 384 с.
6. Белякова М. М. Структурно-логические схемы как технология формирования культуры научного мышления на уроках литературы / М. М. Белякова // Педагогическое мастерство : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, февр. 2014 г.). – М. : Буки-Веди, 2014. – С. 93-105.
7. Короткова М. В. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях : практ. пособие для учителей / М. В. Короткова, М. Т. Студеникин. – М. : Владос, 2007. – 91 с.

8. Мухина Т. Г. Активные и интерактивные образовательные технологии в высшей школе / Т. Г. Мухина. – Н. Новгород : ННГАСУ, 2013. – 97 с.

АННОТАЦИЯ

Свириденко М.И. Использование структурно-логических схем в учебном процессе.

Поиск оптимального использования современных методов обучения, лучших наработок из сокровищницы педагогического мастерства привели автора к освещению роли структурно-логических схем в учебном процессе, достоинств использования структурно-логических схем в преподавании истории, в межпредметных связях.

Ключевые слова: структурно-логическая схема в истории, наглядность, межпредметные связи.

SUMMARY

Sviridenko M.I. Use of structural logical schemes in educational process.

In search of optimum implementation of up-to-date teaching methods and top achievements from the treasury of pedagogic mastery, the author comes to highlighting the role of structural logical schemes in teaching History and in interdisciplinary connections.

Key words: structural logical schemes in history, visual aids, interdisciplinary connections.

УДК 378.112

Свириденко М.Н.
(г. Горловка)
преподаватель высшей категории
Горловского колледжа промышленных технологий и экономики

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ НОВОГО НАБОРА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Студенческая жизнь начинается с первого курса. Проблема адаптации первокурсников в Государственном образовательном учреждении Горловский колледж промышленных технологий и экономики не является новой. Однако при этом она не перестает быть актуальной. И поэтому успешная, эффективная, оптимальная адаптация первокурсников к жизни и учебе в колледже – залог дальнейшего развития каждого студента как

человека, гражданина, будущего специалиста. Этим определяется интерес к изучению разнообразных и противоречивых проблем адаптации первокурсников.

Научные исследования по проблеме адаптации первокурсников нашли отражение в диссертациях М.А. Баку, О.А. Винокуровой, О.Р. Кокориной, О.Н. Пушкиной, Ю.В. Стафеевой и др. Но вопрос адаптации первокурсников колледжей исследован фрагментарно.

Поэтому в нашей статье мы ставим целью рассмотреть вопрос адаптации студентов нового набора колледжа в процессе изучения общеобразовательных дисциплин.

В колледже студенты сталкиваются с рядом проблем, разрешение которых без должной организации и управления со стороны педагогов может привести к стрессам, неуспеваемости.

Для успешной адаптации студентов нового набора читающим преподавателям необходимо учитывать следующее:

1. Задачи адаптационного периода:
- формирование начальной психологической базы, необходимой для преодоления трудностей периода адаптации к обучению;
- ликвидация пробелов в знаниях студентов;
- определение готовности студентов нового набора к обучению в условиях колледжа;
- оказание помощи студентам с низким уровнем такой готовности; сохранения преемственности между различными уровнями образования

2. Факторы, влияющие на адаптацию студентов:
- социологические: заинтересованность в качестве обучения и воспитания, наличие установки на повышение уровня образования;
- общая образованность: уровень интеллектуального развития, готовность к саморазвитию, гибкое мышление, умение логично мыслить, анализировать;
- психологические особенности: умение взаимодействовать с другими людьми, приспособляемость, уверенность в себе;
- организация учебно-воспитательного процесса: формирование конкретных знаний, умений и коммуникативных навыков.

3. Содержание адаптационно-обучающих мероприятий:
- проведение педагогических консилиумов с целью диагностики остаточных знаний учащихся по курсу школьной программы;
- организация благоприятной атмосферы на занятиях;
- консультации по предметам, дополнительные занятия;
- вовлечение в кружковую деятельность.

4. Оценка эффективности работы в адаптационный период:
- ожидаемое повышение уровня подготовленности студента к восприятию учебного материала;
- в интеллектуальном плане студент должен стать успевающим, понимающим, интересующимся, творческим [2, с. 66].

Адаптация первокурсников к обучению в колледже происходит по-разному. Так, у одних студентов адаптация длится недолго, они быстро и легко добиваются хороших успехов. Среди студентов 1 курса нашего учебного заведения таких приблизительно 30% . Другие испытывают некоторые трудности и за более длительное время адаптируются к новым условиям.

Но есть и такие первокурсники, у которых процесс адаптации существенно затягивается, что приводит к нежеланию учиться. На данный момент таких студентов уже можно отнести к «группе риска». Их количество отражено в табл. 1.

Таблица 1

Количественный состав «группы риска»

Группа	11ТМ	12АСУ	13АСУ	14КС	15ЭБ
Количество студентов «группы риска»	5	4	5	3	4

Таким образом, общее количество студентов «группы риска» составляет 25% от общего количества студентов первого курса.

Деятельность преподавателей, кураторов групп в период адаптации должна быть направлена на выявление проблем первокурсников, анализ причин возникающих у них трудностей и оказание им психологической помощи и поддержки. Например, память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков [4, с. 254]. Как же обстоит дело у студентов нового набора с уровнем запоминания определённого объёма информации и умением производить с нею элементарные действия? Чтобы ответить на этот вопрос, было проведено тестирование 50 студентов из 80 студентов 1 курса, что с точки зрения математической статистики представляет собой достаточный объём для истинности результатов испытания. По проведённым тестам получены следующие результаты (табл. 2-4). Для тестирования использованы: методика «Исследование кратковременной памяти» А.Р. Лурии, методика диагностики оперативной памяти, методика «Исследование слуховой памяти» Мейли [3, с. 99-101].

Таблица 2

Результаты исследования оперативной памяти

Группа	балл			
	2	**3**	**4**	**5**
Всего чел.	27	11	7	5
%	**54**	**20**	**14**	**10**

Таблица 3

Результаты исследования кратковременной памяти

группа	балл								
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
Всего чел	2	13	17	13	5	0	0	0	0
%	**30**		**70**			**0**		**0**	

Таблица 4

Результаты исследования слуховой памяти

Группа	балл						
	2	**3**	**4**	**6**	**7**	**9**	**10**
Всего чел.	5	9	11	16	9	0	0
%	**28**		**54**		**18**		**0**

Полученные результаты исследования не только могут объяснить некоторые возникающие сложности процесса обучения, но и грамотно его скорректировать. И это только один пример. А таких примеров можно приводить очень много.

С какими же сложностями и проблемами столкнулись преподаватели во время адаптационного периода?

- 43% студентов-первокурсников не могут организовать свою работу, хотя познавательные возможности достаточны;
- 87% студентов-первокурсников испытывают трудности в самостоятельной работе с книгой;
- многие студенты, добросовестно выучив материал, не могут применить знания в новой ситуации;
- на занятиях с использованием лекции студенты не могут одновременно следить за логикой изложения материала и кратко, четко сформулировать и записать ее основные положения. Во время прослушивания лекции не пытаются проникнуть в содержание материала, понять основные мысли, оформляют конспект так, что он не может быть помощником в учебе.

Что предпринимают читающие преподаватели для решения указанных проблем? В период адаптации читающие преподаватели:

- не выставляют студентам нового набора неудовлетворительные отметки в журналы;
- больше используют форму комбинированного занятия с широким спектром методов, форм и средств обучения, т.к. лекционный материал сложен для восприятия студентов нового набора;
- проводят консультации по дисциплинам и дополнительные занятия со студентами, имеющими большие пробелы в школьных знаниях;
- привлекают студентов нового набора к участию в кружковой работе;
- создают атмосферу сотрудничества со студентами, решая очень важную задачу: научить студента учиться;
- тесно сотрудничают с кураторами групп, которые являются координаторами деятельности учебных групп, преподавателей и родителей.

Итоги опроса читающих преподавателей об уровне адаптации студентов нового набора по группам представлены в табл. 5.

Таблица 5

Результаты опроса преподавателей

Группа	Посещение консультаций, %	Благоприятная атмосфера на занятиях, %	Общий уровень адаптации, %
11 ТМ	22	66	74
12 АСУ	41	79	73
13 АСУ	41	64	67
14 КС	58	88	81
15 ЭБ	51	86	84
Среднее арифметическое значение, %	**43**	**77**	**76**

Данные опроса преподавателей показали, что процент посещаемости консультаций по дисциплинам очень низкий. Студенты занимают пассивную позицию в вопросе своевременной корректировки своих знаний и умений. И ожидать инициативы от них не приходится. Поэтому педагогу нужно первому идти на контакт и самому стараться вовлечь студента в работу.

Атмосфера на занятиях также оставляет желать лучшего. Решая эту проблему, мы не должны забывать об одном из важнейших факторов, а именно где и в каких условиях воспитывались студенты. У многих студентов наблюдается несформированность

элементарных волевых усилий, адекватных эмоциональных реакций. Некоторые студенты проявляют неуважительное отношение к одногруппникам. Помочь решить эту проблему на занятии должен преподаватель своим собственным примером выдержки, такта, уважительного отношения к студенту.

Общий уровень адаптации по данным преподавателей удовлетворительный.

Сами студенты некоторых групп 1 курса оценили уровень своей адаптации следующим образом (табл. 6).

Таблица 6

Результаты опроса студентов первого курса

Группа	12АСУ	13АСУ	14КС
Уровень адаптации, %	**69**	**68**	**64**
Средний уровень адаптации, %	**67**		

Сравнив данные таблиц 5-6, можно сделать вывод о том, что студенты на сегодняшний день имеют больше проблем с адаптацией, чем кажется нам, преподавателям.

Следовательно, педагогическому коллективу нужно продолжать дальнейшую адаптационную работу с группами нового набора, скорректировав её согласно решению сегодняшнего педагогического совета, и помнить, что это кропотливая работа всех субъектов процесса – студентов, преподавателей, кураторов, родителей, администрации колледжа. Подобным образом организованное сопровождение первокурсника способствует повышению уровня подготовленности студента к восприятию учебного материала, помогает студентам становиться успевающими, понимающими, интересующимися, творческими. А также создаёт благоприятные условия для сохранения контингента обучающихся в первый год обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92-100.
2. Боронина Л. И. Адаптация первокурсников: проблемы и тенденции / Л. И. Боронина, Я. В. Дидковская, С. И. Минеева // Университетское управление. – 2001. – № 4. – С. 65-69.
3. Голубева Т. А. Профессиональная деятельность субъектов образования по развитию адаптивности личности студентов-первокурсников ССУЗА : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Т. А. Голубева. – Тверь, 2003. – 205 с.

4. Соловьёв В. Н. Влияние адаптации и мотивации учебной деятельности на успеваемость студентов / В. Н. Соловьёв // Материалы научно-практической конференции. – Ижевск, 2005. – С. 252-258.

АННОТАЦИЯ

Свириденко М.Н. Адаптация студентов нового набора колледжа в процессе изучения общеобразовательных дисциплин.

В колледже студенты сталкиваются с рядом проблем, разрешение которых без должной организации и управления со стороны педагогов может привести к стрессам, неуспеваемости. Поэтому в статье поднят вопрос адаптации студентов нового набора колледжа в процессе изучения общеобразовательных дисциплин. Проанализированы результаты процесса адаптации студентов нового набора, предложены пути успешной адаптации первокурсников.

Ключевые слова: адаптация студентов, уровень запоминания, виды памяти, сопровождение первокурсников.

SUMMARY

Sviridenko M.N. New college intake students adaptation in studying general subjects.

College students face a range of problems, which if solved without proper organization and management on the part of teachers may lead to stresses and poor progress. Thus the article deals with the issue of new college intake students adaptation in studying general subjects. The author analyses the results of adaptation of new intake students, suggests the ways of successful freshmen adaptation.

Key words: students adaptation, level of memorizing, types of memory, support of freshmen.

УДК 372.881.111.22

Smyrnova L.D.
(Neustadt/Aisch, Deutschland)
Deutschdozentin des Kolping-Bildungszentrums
Neustadt a.d. Aisch

HANDLUNGSORIENTIERTES LERNEN ALS METHODIK IM SPRACHKURS DEUTSCH FÜR ASYLBEWERBER

Ich leite einen Sprachkurs Deutsch für Asylbewerber und habe mich für die Methodik des handlungsorientierten Unterrichts entschieden. Als Vorteil des handlungsorientierten

Lernens kann ich die bessere Identifikation der Lernenden mit dem Unterrichtsgegenstand durch aktive Teilhabe anführen. Die Lernenden übernehmen zudem die Verantwortung für den Unterrichtsverlauf. Dies setzt Phantasie und Bereitschaft zur Mitarbeit frei. Arbeitsergebnisse können von den Lernenden auch selbst bewertet werden. Methodische, soziale und personale Kompetenz können gezielt gefördert werden.

Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlich beanspruchender, schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses bestimmen. Dabei sollen „Kopf, Herz und Hand" (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827), also kognitives, affektives und psychomotorisches Lernen der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden [2, S. 214]. Es handelt sich nicht um ein didaktisches Modell, sondern lediglich um ein didaktisch-methodisches Konzept.

Handlungsorientierung verzichtet auf das Prinzip der inhaltlichen Vollständigkeit eines Themenkanons. Dieser wird eher exemplarisch angegangen. Nicht die Einverleibung von Begriffen, sondern ihr Nach-Schaffen und das Neukombinieren von Gegebenheiten sind wesentlich. Vereinfacht gesagt erweitert die Handlungsorientierung die Ganzheitlichkeit in der Betrachtung des Lerners und seines Umfeldes um das Modell der vollständigen Handlung als konstruktivistischen Prozess.

Aus meiner Erfahrung kann ich feststellen, dass die Gruppe der Lernenden in vielerlei Hinsicht wenig homogen ist. Die Lernenden sprechen meistens verschiedene Sprachen und bringen unterschiedliche Lernvoraussetzungen mit. Aber sie eint der Wunsch, in Deutschland heimisch zu werden, hier einen Beruf zu ergreifen, der ihren Fähigkeiten und Wünschen entspricht.

Als Lehrwerk habe ich „Schritte plus" vom Verlag Hueber [1] gewählt. Für dieses Lehrwerk habe ich mich entschieden, weil es bei dem Träger, bei dem ich arbeite, bereits benutzt und auch sonst weithin eingesetzt wird. Außerdem wird der Schwerpunkt des handlungsorientierten Lernens darin besonders behandelt. Es gibt hier eine Fülle von alltäglichen Themen und Szenen, deren Bewältigung für den Alltag unverzichtbar ist.

Außerdem hat mich der klare Aufbau im Lehrwerk überzeugt, z. B. das Ansprechen mehrerer Lernkanäle durch die Foto-Hörgeschichte, mit der jede Lektion beginnt. Das Lehrwerk [1] ist übersichtlich und klar strukturiert aufgebaut. Die Übersichtsseite, die jede Lektion zusammenfasst, und die alphabetische Wortliste am Ende jedes Bandes tragen dazu bei, das Gelernte zu festigen und den Lernerfolg zu gewährleisten.

Die Projekte führen hin zu handlungsorientiertem Arbeiten und zum Wissenserwerb außerhalb des Kursraums.

Die detaillierten Tipps der Lehrerhandbücher unterstützen den Kursleiter methodisch fundiert bei der Arbeit mit dem Lehrwerk.

Besonders gelungen erscheint in diesem Lehrwerk die flache Progression (Schritt für Schritt).

Das Lehrwerk [1] ist für erwachsene Lerner ohne Vorkenntnisse, die in einem deutschsprachigen Land leben oder leben möchten konzipiert und bezieht sich auf die Sprechaufgaben, die sie in ihrem Alltag im Land zu bewältigen haben werden (z. B. Einkäufe, Wohnungs- und Stellensuche, beim Arzt, in einer Großstadt, auf der Bank etc.). In diesem Sinne dient das Lehrwerk der Integration und ist bestens für die Teilnehmer von Integrationskursen geeignet. Für diese Gruppe von Lernern ist Deutsch eine Zweitsprache. Deutsch als Zweitsprache ist von existentieller Bedeutung für Migrantinnen und Migranten, ist der Nachweis ihrer Kenntnis doch ein wichtiger Faktor zur Erlangung eines Aufenthaltstitels und verbessert die Chancen auf einen Arbeitsplatz entscheidend.

Ziel des Lehrwerks ist es, die Lerner zum Niveau A1 (Band 1 und Band 2), A2 (Band 3 und Band 4) und B1 (Band 5 und Band 6) des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen zu führen und sie auf die entsprechende Prüfung / erfolgreiches Bestehen des Integrationskurses (B1-Prüfung) vorzubereiten. Für die Teilnehmer an Integrationskursen ist die Teilnahme an der Prüfung obligatorisch. Abgesehen von der Prüfung jedoch erleichtern die hier vermittelten Sprachkenntnisse die Integration erheblich und erweitern die Handlungsfähigkeit im deutschsprachigen Alltag.

Das Lehrwerk [1] umfasst 6 Bände mit jeweils 7 Lektionen.

Jede Lektion hat den gleichen Aufbau:

- Foto-Hörgeschichte

- bietet einen unterhaltsamen Einstieg in das Thema der Lektion;
- bildet den sprachlichen und thematischen Rahmen der Lektion;
- macht mit dem neuen Sprachmaterial bekannt und entlastet damit den Lektionsstoff vor;
- ist motivierend: durch die Kombination Bild und Hörtext/ Geräusche verstehen die Lernenden eine zusammenhängende Episode;
- bietet anhand der Personen und Situationen Identifikationsmöglichkeiten.

Die Foto-Hörgeschichte vermittelt implizit landeskundliches Wissen und fördert das im Alltag wichtige globale Hörverstehen.

- Die Seiten A bis C

- dienen der Einführung, Bewusstmachung, Anwendung und dem Transfer der neuen Wörter und Wendungen und der neuen grammatischen Strukturen;
- bilden jeweils in sich abgeschlossene Einheiten.

- Die Seiten D und E

- dienen der Vertiefung der produktiven (Sprechen und Schreiben) und rezeptiven (Lesen und Hören) Fertigkeiten;

- erarbeiten alltags- und handlungsorientierte Themen und Textsorten. (Lautsprecherdurchsagen, Telefonansagen, Formulare, Notizen, Entschuldigungsbriefe, Anzeigen u.v.m.).

Anhand von sogenannten „Realien" wird geübt:

- das Lesen authentischer Texte (Schilder, Einladungen, kurze Informationsbriefe etc.);

- die verbale Bewältigung einfacher Alltagssituationen (sich telefonisch entschuldigen, einen Termin vereinbaren etc.);

- das Hören alltagsrelevanter Textsorten (Lautsprecherdurchsagen, Telefonansagen etc.); – das Schreiben in realen Situationen (Formulare ausfüllen, kurze Notizen/Mitteilungen schreiben, kurze Briefe nach Vorlage verfassen etc.);

- Die Übersichtsseite

- gibt einen Überblick über die neue Grammatik der Lektion;

- gibt einen Überblick über den neuen Wortschatz / die neuen Wendungen der Lektion;

- ist zum Wiederholen und zum Nachschlagen für die Lernenden gedacht;

- greift die im Lektionsteil ausgesparte grammatische Terminologie auf.

- Das Zwischenspiel

- gibt Abschluss mit Lese- und Hörtexten zu landeskundlichen Themen;

- enthält spielerische Aktivitäten.

Zusätzlich gibt es zu jedem Band eine CD mit Hörtexten und interaktiven Übungen für den PC. Jeder Band enthält zudem ein integriertes Arbeitsbuch, das den Lektionen des Kursbuches in Thematik, Grammatik, Niveaustufe usw. entspricht.

Das Lehrerhandbuch bietet fundierte und gut strukturierte methodisch-didaktische Hinweise und Handreichungen für die Lehrperson:

- zu jeder einzelnen Aufgabe auf den Seiten A bis C;
- zu jeder Aufgabe auf den Seiten D und E;
- Tipps zur Arbeit mit der Foto-Hörgeschichte im Unterricht.

Kopier- und Testvorlagen für einzelne Unterrichtseinheiten ergänzen das Lehrerhandbuch.

Im Anhang enthält es die Skripte der Hörtexte von Kurs- und Arbeitsbuch.

Im Lehrwerk „Schritte plus" [1] lassen sich die folgenden methodischen Schwerpunkte finden, die kurz erläutert werden:

Grammatik: Die Grammatikprogression erfolgt schrittweise in kleinen Portionen. Der Einstieg erfolgt dabei über Formeln, anhand derer die vorhandene Grammatikstruktur aufgezeigt wird. Die neue

Grammatik wird durch Variations- und Einsetzübungen intensiv geübt. Im Grammatikspot wird der neue Stoff anhand einfacher Beispiele zusammengefasst und neue Strukturen werden visuell hervorgehoben.

Wortschatz: Neuer Wortschatz wird anhand von Wortfeldern (z.B. das Wortfeld „Essen und Trinken“) eingeführt. Dabei werden Strukturen verwendet, die den Teilnehmern bekannt sind, damit sie sich lediglich auf die neuen Wörter konzentrieren müssen. Die Lernenden integrieren in den deutschen Alltag so einfach wie möglich. Dies zeigt sich in der Wahl der Themen, denn sie orientieren sich an alltäglichen Situationen (z.B. erste Bekanntschaft, Einkauf im Supermarkt, Arztbesuch, Auf der Post, Auf der Bank, Behördengänge usw.). So lernen die Kursteilnehmer anhand handlungsorientierter Aufgaben Alltagssituationen sprachlich zu bewältigen.

Wiederholung: Durch ständige Aktivierung grammatischer Strukturen und Wörter wird das Gelernte gefestigt, z.B. durch Wiederholungsstationen am Ende jeder Niveaustufe oder durch Spiele.

Binnendifferenzierung: Zu den vier Bereichen „Lesen“, „Hören“, „Sprechen“ und „Schreiben“ werden Beispiele beschrieben, wie die Lehrkraft im Unterricht differenzieren kann. Im Kursbuch werden in Form von unterschiedlich schwierigen bzw. langen Lesetexten sowie gelenkten und freien Aufgaben Differenzierungsmöglichkeiten angeboten. Schnellen Teilnehmern bietet das Lehrwerk an vielen Stellen durch gekennzeichnete Zusatzaufgaben („Schon fertig?“) weitere Aufgabenbeispiele. Zusätzlich sind im Arbeitsbuch die Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen farbig markiert: schwarze Arbeitsanweisen – Basisübungen, blaugraue Arbeitsanweisen – vertiefende Übungen, blaue – erweiternde Übungen oder Alternativen für schnellere TN.

Phonetik: Die Kommunikation kann nur durch gegenseitiges Verstehen gelingen, darum sind Aussprache und Betonung wichtige Aspekte beim Lernen einer Sprache. Schritte plus legt hier großen Wert darauf, indem es zahlreiche imitative sowie kognitive Aufgaben anbietet, z.B.

Hören → Erkennen → Nachsprechen oder Hören → Erkennen → Markieren.

Lerntechniken: Im Lehrwerk „Schritte plus“ wird den Teilnehmern empfohlen, ein Lerntagebuch anzulegen. Hier können sie alle Arbeitsblätter und Hausaufgaben abheften und somit ihre eigenen Lernfortschritte dokumentieren.

Landeskunde: Das Lehrwerk bietet viele landeskundliche Themen an, die für die Migrantinnen und Migranten sicherlich interessant, aber auch für ihr Leben in Deutschland wichtig sind (z.B. Themen „Feste und Feiertage“, „Gesellschaft und Staat“ u.a.).

Das Lehrwerk verfolgt den „kommunikativen Ansatz“. Die Methode zielt darauf, dass im Unterricht reale, der Wirklichkeit

entsprechende Kommunikationssituationen entstehen und den Kursteilnehmern sprachlich Handlungsfähigkeit vermittelt wird. Die Lernenden sollen durch den Fremdsprachenunterricht dazu befähigt werden, sich auch im alltäglichen Leben (außerhalb des Kursraums), verständigen zu können. Dabei steht das fließende Sprechen der Lernenden im Vordergrund und nicht ein fehlerfreies, völlig korrektes Sprechen. Anhand authentischer Texte, die nicht auswendig gelernt werden sollen, sondern lediglich der kommunikativen Funktion dienen, werden authentische Texte in die Unterrichtssituation aufgenommen (z.B. Dialog mit einem Mitarbeiter am Bankschalter, Rollenspiel nach dem Umzug in eine neue Wohnung, Interview zu einem Musikkonzert usw.). Dabei tritt die Lehrkraft in den Hintergrund und nimmt eher die Rolle eines lenkenden und unterstützenden Moderators ein, während die Kursteilnehmer mehr und mehr aktiv in Dialogen, Rollenspielen, Gruppenarbeit, Tandem, Projekten kommunikativ handeln.

Fokus-Seiten greifen die Lernziele des Bundesministeriums des Inneren auf und bieten zahlreiche zusätzliche Materialien zu den Themen Familie, Beruf und Alltag, um den speziellen Bedürfnissen einer Lerngruppe gerecht zu werden. Sie können fakultativ bearbeitet werden. In Schritte plus 5 gibt es zu jeder Lektion eine Fokus-Seite. Zu einigen Fokus-Seiten sind weiterführende Projekte vorgesehen, die im Lehrerhandbuch ausführlich erläutert werden.

Das Lehrwerk „Schritte plus“ gibt unter Anderem folgende Vorschläge zum handlungsorientierten Lernen:

- Band 1, Lektion 4 im Kursbuch, Aufgabe D4, S. 45

Die Kursteilnehmer sollen auf die Frage „Was kosten die Wohnungen?“ antworten. Anhand dieser Aufgabe lernen die TN sich auf dem deutschen Wohnungsmarkt zu orientieren. Beim Lesen der Anzeigen markieren sie die Mietpreise. Die nächste Aufgabe D5 (S. 45) verfolgt das Ziel, die gelesenen Anzeigen und die Wünsche richtig zu ordnen: „Sie suchen eine Wohnung. Welche Anzeige passt?“ Im Schritt E dieser Lektion (E2, S. 46) gibt es Kleinanzeigen, wo die gebrauchten Möbelstücke zum Verkauf angeboten werden: ein Schreibtisch, 120 €; ein Sofa, 150 €; ein Fernseher; ein Kühlschrank. Die TN sollen eine Anzeige schreiben, was sie verkaufen. Danach spielen sie Gespräche. Aufgabe E3 (S. 46) – die TN sollen ein Telefongespräch schreiben und danach ihre Telefongespräche spielen. Hier wird freies Sprechen geübt (Was (ver)kaufen Sie?). Am Ende dieser Lektion ist ein Zwischenspiel „Die Adresse ist ...“, das auf handlungsorientiertes Lernen ausgerichtet ist. Im Fokus Alltag im Arbeitsbuch (S. 166) gibt es zu Lektion 4 einen Text „Hausordnung“, wo es einen Hinweis gibt, an welche Regeln man sich beim Zusammenleben in einem Mehrfamilienhaus halten sollte. Die Fertigkeit Leseverstehen (Üb. 2, Üb. 3, S. 166) ist hier handlungsorientiert.

Handlungsorientiertes Lernen: Die TN erhalten mehrere Zeitungsanzeigen, die über das Wohnungsangebot informieren. Auf dieser Weise lernen sie die Wohnungen und ihre Preise kennen und ihre persönliche Wahl treffen zu können. Außerdem können die TN die von ihnen angemietete Wohnung mit Möbeln ihrer Wahl ausstatten. In diesem Schritt werden sie aufgefordert ein (Ver)Kaufsgespräch je nach Wunsch schriftlich zu fixieren oder es mündlich vorzutragen.

- Band 1, Lektion 7 im Kursbuch, Aufgaben E1 – E4, S. 78

Aufgaben E1 – E2 (Leseverstehen): Die TN lesen einen Brief an die Eltern und können ihn verstehen: Liebe Eltern der Klasse 3a, ... Die Fertigkeit Sprechen → TN kann sich und andere wegen Krankheit entschuldigen. Aufgabe E3 – Hörverstehen (Telefonat mit der Schule). Aufgabe E4 – Rollenspiel – die TN spielen Gespräche vor (Schule, Sekretariat). Darin kommen die wesentlichen Redemittel bereits vor. Die Fertigkeit Schreiben → TN kann einen Entschuldigungsbrief schreiben: *Liebe Frau ... . Ich kann am Montag nicht zum Unterricht kommen. Ich bin krank. Viele Grüße ...* .

Im Fokus Beruf „Sich telefonisch krank melden“ im Arbeitsbuch (S. 172) gibt es zu Lektion 7 die Fertigkeit Leseverstehen (Üb. 1, S. 172) „Frau Olbrich ist krank“. Üb. 2, S. 172 „Ich kann heute leider nicht zur Arbeit kommen ...“ schlägt ein Rollenspiel vor. Die TN spielen Gespräche. Sie entscheiden sich selbst, wer Chef/Chefin ist und wer krank ist und in der Firma anruft.

Handlungsorientiertes Lernen: In dieser Einheit sollen die TN das Lesen und Schreiben von Briefen erlernen, um z.B. ihr gesundheitsbedingtes Fernbleiben vom Kurs oder von der Arbeitsstelle begründen zu können. Ferner könnte diese Einheit auch die Fähigkeit verbessern, mit Behörden zu kommunizieren.

- Band 2, Lektion 9 im Kursbuch, Aufgabe E3, S. 26

Die Lernenden sollen lernen um Hilfe und Erklärung zu bitten, damit sie Formulare verstehen / ausfüllen können und sich im praktischen Alltag zurecht finden (Orientierung in der Stadt / Restaurant). Aufgabe E3, S. 26 ist ein Rollenspiel. Zwei Situationen – im Restaurant und in der Sprachschule – stehen zur Wahl. Die TN sollen sich dabei entscheiden, ob sie im Restaurant einen Gast oder eine(n) Kellner(in) oder in der Schule eine(n) Schüler(in) oder eine(n) Sekretär(in) spielen möchten. Der Gast liest die Speisekarte und versteht das Wort „Forelle“ nicht. Der Kellner / die Kellnerin erklärt, was darunter zu verstehen ist. In der Sprachschule füllt der Schüler / die Schülerin eine Anmeldung aus, aber sie kennt viele Wörter nicht (Vorname, Nachname, Wohnort, Postleitzahl, ...). Sekretär(in) hilft ihr bei der Anmeldung – er / sie erklärt die unbekannten Wörter. Handlungsorientiertes Lernen besteht hier darin, dass sich die TN in einer ausgewählten Alltagssituation zurecht finden und ihre

Alltagskommunikation verbessern, indem sie die Fragen: *Wie bitte? Was heißt / bedeutet ... ? Können Sie das bitte erklären?* verwenden und Begriffe des alltäglichen Lebens (Vorname, Nachname, Wohnort, Postleitzahl, ...) erklären.

- Band 2, Lektion 12 im Kursbuch, S. 58

Die TN sollen lernen den Anrufbeantworter zu besprechen (Aufgabe E3, S. 58).

Aufgabe E4, S. 58 – die TN sollen lernen Telefongespräche zu verstehen und zu führen, um etwa Bestellungen aufzugeben oder um Hilfe (Reparatur) zu bitten. Als Redewendungen können benutzt werden: *Bitte rufen Sie zurück unter ... . Vielen Dank und auf Wiederhören!*

- Band 2, Lektion 13 im Kursbuch, S. 68 spielt im Kaufhaus.

Aufgabe E1, S. 68. Als Lernmittel dienen die Bilder und Satzbausteine, die diesen zugeordnet werden sollen. Konkret die Familie Steinberg besteht aus mehreren Personen, die ganz unterschiedliche Wünsche hegen (Horst sucht einen Pulli, Lukas und Marie – Spielzeuge und Bilderbücher, Melanie – Parfüms, Peter – PC).

Aufgabe E2, S. 68. Es werden 6 Bilder – Situationen im Kaufhaus gezeigt und 6 (mögliche) Aussagen / Fragen, die von Lernenden zugeordnet werden sollen.

Aufgabe E2 (S. 68) schlägt vor, Fragen / Wünsche beim Einkaufen zu formulieren, um im Kaufhaus das Nötige zu bekommen (Hilfe beim Einkauf, Frage nach der Kasse, Umtauschmöglichkeiten).

Handlungsorientiertes Lernen: Auf dieser Weise sollen die TN ihre Einkäufe selbst durchführen zu können; Wünsche zu äußern, um Hilfe zu bitten etc.

- Band 2, Lektion 14 im Kursbuch, Aufgaben C2 – C3, S. 76

Die TN sollen lernen eine SMS, eine E-Mail oder einen Brief zu schreiben, um damit ihr Privatleben und ihre Freizeit zu organisieren. Dieses Schreiben soll eine persönliche Anrede enthalten (Liebe ... / Lieber ...), den Grund (ich feiere meinen Geburtstag / meine Hochzeit), ferner die konkreten Daten (Zeit, Ort, Personen) und einen Abschluss (Gruß).

- Band 3, Lektion 2 im Kursbuch, S. 23

In den Aufgaben D1 – D3 (S. 23) geht es darum, in einem Miethaus harmonisch zusammen zu leben, um damit Konflikte in der Nachbarschaft zu vermeiden, die oft zu einer Kündigung führen. Als Beispiel dient ein mögliches Schreiben der Hausverwaltung (Mülltrennung, Urlaubsvertretung des Hausmeisters, Hofeinfahrt freihalten). Alternativ ist die Einladung zu einer Einzugsparty möglich.

Handlungsorientiertes Lernen: Auf dieser Weise sollen die TN über Regeln in Mietshäusern sprechen können.

- Band 3, Lektion 3 im Kursbuch, Aufgaben C1 – C3, S. 32

Die TN sollen lernen Gespräche im Restaurant zu führen.

In der Aufgabe C1 (S. 32) betrachten die TN die Fotos und äußern Vermutungen über die Situation und darüber, was die Personen sagen könnten. Dann hören die TN die kurzen Gespräche und lesen im Buch mit. KL fragt anschließend: „Was sagen die Personen auf Foto A?“ Die TN hören die Gespräche noch einmal und ordnen das passende Foto zu.

Abschlusskontrolle kommt im Plenum: hier werden die Redemittel im Restaurant besprochen. Aufgabe C2 (S. 32) schlägt Systematisierung der Redemittel im Restaurant vor. Die TN sehen sich vier Rubriken der Tabelle (*bestellen / bezahlen / reklamieren / einen Sitzplatz suchen*) an und legen dieselbe Tabelle in ihrem Heft an. Die TN sehen sich die eingetragenen Beispiele an und in Partnerarbeit ordnen sie die übrigen Redemittel zu. Abschlusskontrolle an der Tafel im Plenum. Aufgabe C3 (S. 32) ist Rollenspiel „Im Restaurant“. Die TN finden sich paarweise zusammen und wählen eine der Situationen aus. Sie formulieren ihr Gespräch zunächst schriftlich. Dabei können sie auf die Muster in C1 zurückgreifen und diese mithilfe der angegebenen Redemittel variieren.

Handlungsorientiertes Lernen: Die TN lernen verschiedene Situationen im Restaurant spielen (beim Bestellen, beim Bezahlen, beim Reklamieren, beim Suchen eines Sitzplatzes). Jede Gruppe wählt einen TN als Kellnerin/Kellner, die anderen Gruppenmitglieder sind die Gäste.

- Band 3, Lektion 7 im Kursbuch, Aufgaben A1 – A4, S. 72

Aufgabe A1, S. 72 – Präsentation der Possessivartikel im Dativ. Die TN hören das Mini-Gespräch und lesen mit. KL unterstreicht an der Tafel die Endungen im Dativ (Wem habe ich geschenkt?) und weist die TN auf die Tabelle im Buch hin. Die TN variieren das Mini-Gespräch mit „Vater“, dann mit „Eltern“ und mit „Enkelkind“. Hinweis dazu: „dein-“, „sein-“, „ihr-“, etc. im Dativ die gleichen Endungen wie „mein-“ haben. Aufgabe A2, S. 72 – Anwendungsaufgabe zu den Possessivartikeln im Dativ. Die TN bearbeiten die Aufgabe wie im Buch angegeben und dann vergleichen ihre Texte in Partnerarbeit. Abschlusskontrolle im Plenum. Aufgabe A3, S. 72 – freie Anwendungsaufgabe zu den Possessivartikeln im Dativ. Die TN erhalten die Kopiervorlage L7/A3 und notieren die Namen der Gegenstände mit Artikel, auch mithilfe des Wörterbuchs. Abschlusskontrolle im Plenum. Aufgabe A4, S. 72 – Spiel „Geschenke raten“. KL zeichnet an der Tafel ein Rechteck, das er in sechs Felder unterteilt wie im Buch. In jedes Feld kommt je eine Person und eine Sache aus dem Kasten im Buch. KL erstellt daneben ein zweites Rechteck. Das erste Rechteck ist für Spieler A, das zweite – für Spieler B. Spieler A fragt: „Schenkst du deiner Mutter eine Handcreme?“ Ist das der Fall, sagt Spieler B „Ja“ und streicht das Feld durch. Ist nicht

der Fall, sagt er „Nein“ und ist seinerseits an der Reihe, eine Frage zu stellen. Spieler A kontrolliert seine Felder etc.

Handlungsorientiertes Lernen zeigt sich hier darin, dass man lernt über Geschenke zu reden, Geschenkideen für seine Familie und Freunde sammeln, denn das Schenken (etwa zum Geburtstag, zum Feiertag, zum Namenstag) stärkt die menschlichen Beziehungen.

- Band 4, Lektion 10 im Kursbuch, Aufgaben A1 – A3, S. 32

Die TN sollen lernen auf der Post Postsendungen (Briefe, Einschreiben, Pakete, Formulare) korrekt abzugeben bzw. abzuholen, eine ganz alltägliche und wichtige Aufgabe. Konkret sollen sie lernen nach der richtigen Briefmarke, nach dem richtigen Formular zu fragen und dieses auszufüllen. Auf dieser Weise sollen sie ihre Dialogfähigkeit verbessern (gezielte Fragen stellen und die Antworten verstehen). Als Lernkontrolle kann ein Rollenspiel dienen (Gespräche auf der Post). Die TN entscheiden sich selbst, welche Rolle (Kunde / Kundin, Postbeamter / Postbeamtin) sie übernehmen möchten.

- Band 5, Lektion 3 im Kursbuch, Aufgaben C4 – C6, S. 37

Die TN sollen lernen einen Besuch beim Arzt erfolgreich zu absolvieren. Es geht hier darum, die eigenen Schmerzen und Sorgen verständlich zu machen und die Therapievorschläge des Arztes zu verstehen (Aufgabe C4, S. 37). Die Lernenden sollen deshalb medizinische Grundbegriffe erlernen (röntgen, den Blutdruck messen, das Gewicht prüfen, die Herztöne abhören, den Bauch untersuchen) (Aufgabe C5, S. 37). Anhand eines Bildes sollen sie (mindestens) fünf Sätze schreiben, worin sie die erlernten Vokabeln unterbringen. Im Abschluss daran soll anhand eines Bildes ein Text geschrieben werden und damit passive Konstruktionen einzuüben (in der Klinik, in der Küche, im Hotel, im Garten, im Bad, ...).

- Band 5, Lektion 5 im Kursbuch, Aufgaben D1 – D4, S. 62-63; E1 – E2, S. 64

Die TN sollen lernen Stellenanzeigen zu lesen und zu bewerten, sich mündlich wie schriftlich auf die für sie richtige Stelle zu bewerben (Aufgaben D1 – D3, S. 62 – 63). Nur wer einen Arbeitsplatz findet, füllt sich in der neuen Gesellschaft heimisch. Die Lernenden erhalten Hilfe, um ein Bewerbungsschreiben abzufassen (mögliche Anzeigen und einleitende Floskeln) (Aufgabe D4, S. 63). Die TN sollen lernen sich telefonisch vorzustellen (Aufgabe E1, S. 64). Im abschließenden Rollenspiel (Aufgabe E2, S. 64) könne die TN wählen, ob sie einen Stellenbewerber oder einen Stellensucher darstellen wollen. Dazu gibt es konkrete Formulierungshilfe, wie man Gespräche beginnen, führen, beenden (Termin vereinbaren) kann.

- Band 6, Lektion 9 im Kursbuch, Aufgaben C1 – C3, S. 22

Die TN sollen lernen Bedienungsanleitungen und technische Hinweise zu verstehen. Schließlich hat jeder technische Geräte

(Aufgabe C1, S. 22), und selbst geborene Deutsche tun sich erfahrungsgemäß mit solchen Anleitungen / Hinweisen schwer. Aufgabe C2, S. 22 „Im Waschsalon“ sollen die TN im Rollenspiel lernen, wie eine Waschmaschine zu bedienen ist. Sie sollen lernen die Fragen zu stellen und das Gelernte (das Erfahrene) zu formulieren. Aufgabe C3, S. 22 ist eine Partnerarbeit. Man muss seiner Partnerin / seinem Partner erklären, wie man eins der folgenden Geräte bedient. Handy: *Wie schreibt man eine SMS?* MP3-Player: *Wie wählt man ein neues Lied aus?* CD-Player: *Wie findet man ein bestimmtes Stück?* Als Hausaufgabe können die TN dann eine Bedienungsanleitung für ein Gerät ihrer Wahl erstellen.

Das Lehrwerk „Schritte plus“ bietet zahlreiche Themen, die die Integration und die Bewältigung des Alltags erleichtern: Kennenlernen, Im Kaufhaus, Imbiss, Im Restaurant, Die Wohnungssuche, Der Tagesablauf, Besuch bei der Post, Auf der Bank, In der Schule, Terminvereinbarung, Einladung und Feiern, Geordnetes Zusammenleben, Glücksbringer, Stellenbewerbung, Bedienungsanleitungen, Beschwerden, Heimat u.a.

Die einzelnen Kapitel sind übersichtlich und spannend aufgebaut. Verschiedene Sozialformen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit, Plenum) und unterschiedliche Medien (Foto- Hörgeschichte, Folie, Lückentexte, Bilder, Zeitungsanzeigen u.s.w.) werden im Lehrwerk vorgeschlagen. Es gibt daneben auch für Neuankömmlinge wenige attraktive Themen wie Gutscheine (Band 3, Lektion 7), regional verschiedene Unterkunftsmöglichkeiten (Band 4, Lektion 12). Auch fehlt ein Kapitel zum politischen Aufbau / zur Geschichte Deutschlands.

Im Lehrwerk „Schritte plus“ werden die Abschnitte zum Schwerpunkt handlungsorientiertes Lernen nicht gesondert markiert, anders dagegen die Einheiten zum Thema „Binnendifferenzierung“.

LITERATUR

1. Daniela Niebisch, Monika Bovermann, Franz Specht, Sylvette Penning-Hiemstra. Schritte plus. Kursbuch + Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch und interaktiven Übungen. – Band 1-6. – Hueber Verlag, 2010.
2. Meyer, Hilbert. Handlungsorientierter, handelnder und schülerorientierter Unterricht // Unterrichtsmethoden. – Band 1: Theorieband. – Frankfurt am Main : Cornelsen Scriptor, 1987. – S. 214.

ANNOTATION

Smyrnova L.D. Handlungsorientiertes Lernen als Methodik im Sprachkurs Deutsch für Asylbewerber.

In diesem Artikel geht es darum, eine praxisorientierte Lernmethode für Sprachkurse vorzustellen, welche die immer zahlreicher werdenden Asylbewerber in Deutschland besuchen, um hier heimisch zu werden. Als Lehrwerk dient „Schritte plus“ vom Verlag Hueber, weil es den „kommunikativen Ansatz“ verfolgt und die Kursteilnehmer in den Mittelpunkt stellt. Da dieses Lehrwerk viele handlungsorientierte Themen bietet (z.B. Kennenlernen, Vorstellungsgespräch, Im Kaufhaus, Terminvereinbarung, Kommunikation mit einer Behörde, Stellenbewerbung), hat es sich für Sprachkurse bewehrt.

Schlagwörter: handlungsorientiertes Lernen, der handlungsorientierte Unterricht, der Sprachkurs, die Kompetenz, das Lehrwerk, das Niveau, die Integration.

АННОТАЦИЯ

Смирнова Л.Д. Деятельностно-ориентированное обучение как методика преподавания немецкого языка для беженцев.

В данной статье представлен деятельностно-ориентированный метод обучения на языковых курсах в Германии, которые посещает растущее число беженцев с целью комфортного пребывания в стране. Учебным пособием служит книга «Шаги плюс» издательства Hueber, ориентированная на коммуникативный подход с учащимися в центре внимания. Применение данного пособия на языковых курсах имеет успех благодаря использованию практически направленных тем (например, «Знакомство», «Представление», «В магазине», «Собеседование», «Визит в государственное учреждение», «Прием на работу»).

Ключевые слова: деятельностно-ориентированное обучение, практическая направленность занятия, языковой курс, компетентность, учебное пособие, уровень, интеграция.

SUMMARY

Smirnova L.D. Action-oriented learning as the German language training technique for refugees.

The article presents an action-oriented technique at language courses in Germany, attended by ever-rising refugees to make their staying in the country comfortable. “Schritte plus” by Hueber Publishing stands as a tutorial. It is based on the communicative student-oriented approach. Use of the tutorial is successful due to practical topics (e.g. “Acquaintance”, “Introduction”, “At a shop”, “Interview”, “Visiting public institutions”, “Employment”).

Key words: action-oriented learning, practical orientation of lessons, language course, competence, tutorial, level, integration.

УДК 616. 31-083.88

Тристень К.С.
кандидат медицинских наук, доцент,
доцент кафедры дошкольного образования и технологий,
Авдей Е.Н.
старший преподаватель кафедры педагогики,
Лобковская Е.А.
старший преподаватель кафедры
профессиональной иноязычной подготовки
Барановичского государственного университета
(г. Барановичи, Республика Беларусь)

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ К УЛУЧШЕНИЮ УРОВНЯ КАЧЕСТВА ИХ ЖИЗНИ ПРИ СТОМАТОЛОГИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЯХ

Качество жизни – показатель, отражающий оценку человеком степени своей способности к функционированию в семье и в обществе, оно абстрактно суммирует комплекс физических, психических, эмоциональных и интеллектуальных характеристик человека, удовлетворенность собой и окружением, его трудовую и общественную деятельность, личную жизнь [18, с. 23]. Для студентов это способности и успешность в учёбе, обеспечение возможностей к самореализации [14, с. 128].

Литературные данные свидетельствуют, что при стоматологических заболеваниях изменяется качество жизни человека из-за физических и психологических неудобств, самопроизвольных болей, а также при приеме пищи, снижения функциональных возможностей зубочелюстной системы [7, с. 62].

Физические неудобства связаны с невозможностью тщательного пережёвывания пищи при отсутствии нескольких зубов или болях при наличии кариозных зубов, появлении повышенной чувствительности зубов после некачественного их лечения. Психологические неудобства, пожалуй, ещё в большей мере влияют на качество жизни [26, с. 91]. Особенно болезненно реагирует молодёжь при ухудшении эстетических параметров: неправильное положение зубов, изменение их цвета, появление окрашенной каймы вокруг пломбы или нарушения анатомической формы зуба вследствие скола участка коронки зуба [6, с. 29]. При недостаточной адгезии пломбировочного материала к тканям зуба развивается вторичный кариес, сопровождающийся потемнением участка на зубе, выпадением пломбы [13, с. 54].

Значительно ухудшает качество жизни множественный, остро текущий кариес зубов, ведущий к быстрому их разрушению [16,

с. 23]. Некоторые причины этого управляемые (плохая гигиена полости рта, являющаяся ведущим фактором развития кариеса зубов) и неуправляемые медико-биологические факторы. К ним относится наследственность, наличие патологии желудочно-кишечного тракта, органов дыхания, эндокринопатий [25, с. 261]. В свою очередь профилактике заболеваний органов и систем организма, их оздоровлению способствует санация полости рта [15, с. 14]. Взаимосвязь соматической патологии и заболеваний зубочелюстной системы явилась основанием для обсуждения за круглым столом при участии широкого круга специалистов – медиков разных специальностей [17, с. 198].

Большие неудобства приносит человеку ксеростомия – «сухой рот», чувство сухости рта, связанное с гипофункцией слюнных желез. При ксеростомии развивается галитоз – состояние неприятного запаха изо рта, что особенно болезненно переносится молодёжью [9, с. 153].

Литературные данные свидетельствуют, что 3-5% населения испытывает непреодолимый страх перед стоматологическим вмешательством, и это обстоятельство также ухудшает качество их жизни [21, с. 53]. Явления дискомфорта перед посещением стоматолога бывают нескольких степеней тяжести – от эпизодической тревоги, волнения до боязни и страха, парализующего мышление. Требуется консультация психотерапевта, и функциональная роль психотерапевтической среды не должна ограничиваться устранением негативных эмоциональных состояний, а преобразовывать негативные состояния в позитивные [2, с. 7].

Большая роль в формировании позитивного отношения ребенка к стоматологическим вмешательствам отводится детским стоматологам, а успешности их действий способствует знание психологии ребенка, применение врачом психотерапевтических и деонтологических приемов [22, с. 78].

В полости рта обнаруживаются проявления при заболеваниях желудочно-кишечного тракта в виде воспаления десневого края [3, с. 22], а при заболеваниях сердечно-сосудистой системы – в виде гингивитов [12, с. 19]. У лиц с патологией органов и систем организма развиваются воспалительные заболевания пародонта, сопровождающиеся расшатыванием зубов, усиленным отложением зубного камня [24, с. 177].

У работников вредных производств выявляется патология мягких тканей полости рта, клиническая картина которых зависит от давности действия неблагоприятных факторов и их вида [5, с. 12]. Даже в домашних условиях человек может получить патологию зубочелюстной системы, например, из

средств гигиены полости рта. По данным О. С. Гилевой и соавторов отбеливающие пасты, в частности, Blend-a-med Трёхмерное Отбеливание вызывают чувство жжения, саднения, явления отёка, гиперемию слизистой оболочки полости рта и красной каймы губ и даже её эрозирование, поэтому следует строго соблюдать инструкцию по использованию отбеливающих паст и они категорически противопоказаны в детском возрасте [4, с. 58]. Широко обсуждается в специальной литературе проблема повышения эффективности и безопасность отбеливания зубов [11, с. 117].

При аномалиях положения зубов и деформациях зубных рядов наблюдаются воспалительные заболевания пародонта [10, с. 32]. Это связано с тем, что во время приёма пищи травмируется десневой край около аномалийно расположенных зубов.

Особенно страдает качество жизни лиц, потерявших несколько или все зубы [19, с. 21]. А.Л. Багинский и соавторы установили высокий уровень распространённости и интенсивности стоматологических заболеваний, связанных с неудовлетворительным уходом за полостью рта, несвоевременным посещением стоматолога для проведения профилактических мероприятий из-за разобщённости малочисленных населённых северных пунктов Красноярского края [1, с. 34]. У населения этих районов отмечен также высокий уровень хронической соматической патологии (64,5% населения страдает болезнями органов дыхания), оказывающей влияние на развитие кариеса зубов и тканей пародонта. Изучали влияние социальных факторов на качество жизни населения многочисленные отечественные и зарубежные авторы [20, с. 97; 27, с. 1850].

К.С. Тристень изучена роль функции дыхания в сохранении стоматологического здоровья. При нарушениях носового дыхания человек вынужден дышать ртом, что приводит к формированию открытого прикуса, ухудшающего эстетику лица [23, с. 299].

При использовании зубных паст с повышенной абразивностью и жёстких зубных щёток наблюдается истирание зубов в пришеечной области с образованием клиновидных дефектов [22, с. 112]. К окрашиванию зубов приводит частый приём крепкого кофе и чая, курение, а также общие заболевания: болезни крови, печени и желчного пузыря [3, с. 44]. Важна и актуальна осведомлённость населения в вопросах эстетики зубов и, в частности, методов их отбеливания [8, с. 3].

Применяемый для отбеливания 35% раствор перекиси водорода может проникать через слой эмали, дентина в полость зуба, где расположена пульпа (разветвлённая сеть сосудов и нервов). Раздражение пульпы в виде болей от температурных

раздражителей наблюдается от 11 до 93% пациентов, использующих для отбеливания в домашних условиях 10% раствор перекиси карбамида. Установлено, что даже при 5%-ной концентрации отбеливающего раствора, у пациентов отмечается повышенная чувствительность зубов после сеансов отбеливания. Кроме воздействия на пульпу зуба концентрированные растворы вызывают неглубокие эрозии на поверхности эмали [12, с. 19].

Для домашнего отбеливания используют отбеливающие зубные пасты, жевательные резинки с отбеливающим эффектом, а также гели, содержащие 10-20% перекиси карбамида. Отбеливающим гелем наполняется специальная капа, которую фиксируют на челюсть на 8 часов (обычно на ночь). Процедуры повторяются через день, две недели на одной челюсти, две – на второй, т. е. отбеливание продолжается в течение месяца.

Влияние типа высшей нервной деятельности на состояние систем организма реализуется посредством нервно-гуморальной регуляции через гормональное воздействие на вегетативную нервную систему. М.И. Кленовская и соавторы установили, что у подростков 15-18 лет уровень распространенности кариеса зубов был высоким независимо от типа высшей нервной деятельности. А интенсивность кариеса зубов была статистически выше у меланхоликов, также среди меланхоликов выявлен более высокий уровень гингивитов [7, с. 63].

Для изучения качества жизни существует около 400 опросников, однако наиболее часто применяются на практике методики Sickness Impact Profile (SIP); Nottingham Health Profile (NHP); Stanford Physical Activity Recall (SPAR); Medical Outcome Stady Short-Form Health Survey (SF-36). Эксперты Всемирной организации здравоохранения предложили анкету (ВОЗ КЖ-100).

Нами проведено анкетирование 108 студентов-первокурсников с использованием краткой модифицированной анкеты, позволяющей определить качество жизни студентов в отношении влияния на этот показатель их стоматологического статуса.

Интерпретация результатов выявила следующее: хорошим состояние своего здоровья оценивают 48,15%, удовлетворительным – 32,41% респондентов, неудовлетворительным – 4,63%, остальные (14,81%) не могли дать определение качества своей жизни. Ежегодно лечили зубы в школьные годы 37,04% студентов, 18,52% указали на периодическое лечение зубов, 19,44% имеют больные зубы, подлежащие лечению в настоящее время, но к стоматологу не спешат. Испытывают страх перед стоматологическим вмешательством 8,33% респондентов. Респонденты указали, какие проблемы стоматологического профиля ухудшают качество их жизни: общению с преподавателями

и сверстниками 5,6% респондентов мешают некрасивого цвета зубы, для 32,41% – аномалийное положение зубов, для 7,41% – неприятный запах изо рта, а 4,63% анкетированных студентов считают источником дискомфорта наличие ортодонтического аппарата во рту. Условиями проживания, учёбы и питания удовлетворены 91,66% анкетированных студентов.

На снижение жизненной активности от проблем стоматологического профиля указали 7,41% анкетированных, на снижение социальной активности указали 5,6%, из-за проблем стоматологического профиля у 4,63% снижено ролевое эмоциональное функционирование. Имеют повышенную чувствительность при чистке зубов или приёме пищи 8,33% анкетированных студентов, что они считают фактором, ухудшающим качество их жизни.

На вопрос анкеты, существует ли взаимосвязь между заболеваниями органов и систем организма и проявлениями их в полости рта, 43,52% ответили утвердительно, 16,67% отрицают, остальные ответили «не знаю», «не уверен (а)». На явную взаимосвязь между патологией системы пищеварения и проявлениями в полости рта указали 6,48% студентов, на дополнительный вопрос, кто указал им на эту зависимость, они назвали педиатра и стоматолога.

Таким образом, только половина анкетированных студентов считает состояние своего здоровья хорошим и треть – удовлетворительным. Факторами, ухудшающими их здоровье и качество жизни, названы не только проблемы физического плана, но и психологические. Абсолютное большинство респондентов удовлетворены условиями для учёбы и проживания. Установлена осведомлённость студентов – будущих педагогов о взаимосвязи стоматологической патологии от заболеваний внутренних. Значительная часть студентов указали на снижение у них социальной и жизненной активности, ролевого эмоционального функционирования при проблемах стоматологического профиля. Студенты назвали факторами, ухудшающими качество их жизни, болезни зубов, неприятный запах изо рта, неправильное положение зубов, изменение цвета и формы зубов, дискомфорт при стоматологическом вмешательстве. Некоторые респонденты также указали на взаимосвязь между проблемами стоматологического профиля и заболеваниями органов и систем организма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багинский А. Л. Комплексное изучение состояния стоматологического и соматического здоровья детей популяции Таймырского Долгано-Ненецкого муниципального

района Красноярского края / А. Л. Багинский [и др.]. – Институт Стоматологии. – 2015. – № 1. – С. 32-36.
2. Бойко В. В. Техники релаксации пациента в состоянии страха // Институт Стоматологии. – 2003. – № 3. – С. 6-8.
3. Гаврилова О. А. Микроэкология полости рта и её роль в этиопатогенезе стоматологических заболеваний у детей с хроническим гастродуоденитом : принципы комплексного лечения и профилактики [Текст] : автореф. дис. ... д-ра мед. наук : 14.01.14, 03.02.03 / О. А. Гаврилова ; Твер. гос. мед. акад. – Тверь, 2010. – 47 с.
4. Гилева О. С. Комплексная оценка влияния зубных паст на слизистую оболочку полости рта и красную кайму губ (клинико-социологическое исследование) (часть II) / О. С. Гилева [и др.]. – Институт Стоматологии. – 2008. – № 3. – С. 56-60.
5. Кабирова М. Ф. Оптимизация профилактики и лечения основных стоматологических заболеваний у работников, подвергающихся воздействию факторов химической этиологии (на примере нефтехимических производств) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра мед. наук : 14.01.14 / М. Ф. Кабирова ; Казан. гос. мед. ун-т. – Казань, 2011. – 37 с.
6. Кисельникова Л. П. Влияние интенсивности поражения зубов кариесом и гигиенического состояния полости рта на качество жизни детей 3-6-летнего возраста / Л. П. Кисельникова, К. Г. Гуревич // Институт Стоматологии. – 2012. – № 1. – С. 28-32.
7. Кленовская М. И. Стоматологическое здоровье подростков с различными типами высшей нервной деятельности / М. И. Кленовская // Современная стоматология. – 2004. – № 4. – С. 61-63.
8. Леонтьев В. К. Здоровые зубы и качество жизни / В. К. Леонтьев // Институт Стоматологии. – Сентябрь 1999. – № 3 (4). – С. 2-5.
9. Леус П. А. Ксеростомия. Диагностика и методы лечения / П. А. Леус. – Стоматологический журнал. – 2011. – № 2. – С. 153-157.
10. Максимовская Л. Н. Характеристика окклюзионных нарушений и функционального состояния зубочелюстной системы у пациентов с воспалительными заболеваниями пародонта / Л. Н. Максимовская, О. Г. Бугровецкая, А. В. Скорова, Е. А. Соловых // Институт Стоматологии. – 2009. – № 2. – С. 32-33.
11. Мирная Е. А. Повышение эффективности и безопасность отбеливания зубов / Е. А. Мирная, А. А. Серова. – Стоматологический журнал. – 2014. – № 2. – С. 116-120.

12. Немеш О. М. Взаимосвязь заболеваний пародонта с соматической патологией (обзор литературы) / О. М. Немеш, З. М. Гонта. – Стоматологический журнал. – 2011. – № 1. – С. 18-22.
13. Новак Н. В. Основные дефекты эстетических реставраций / Н. В. Новак. – Стоматологический журнал. – 2014. – № 1. – С. 53-57.
14. Новик А. А. Руководство по исследованию качества жизни в медицине : практ. пособие / А. А. Новик, Т. И. Ионова ; под ред. акад. РАМН Ю. Л. Шевченко. – М. : ОЛМА МЕДИА-Групп. – 2007. – 350 с.
15. Полянская И. А. Организационные технологии профилактики заболеваний, влияющих на продолжительность и качество жизни [Текст] : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 14.02.03 / И. А. Полянская ; Кемер. гос. мед. акад. – Кемерово, 2011. – 22 с.
16. Сунцов В. Г. Влияние различных факторов риска на формирование декомпенсированной формы кариеса у детей г. Омска / В. Г. Сунцов, И. М. Волошина. – Стоматологический журнал. – 2010. – № 3. – С. 197-199.
17. Соловьева А. М. Итоги круглого стола по проблеме «Связь стоматологического и общего здоровья» /А. М. Соловьева // Институт Стоматологии. – 2012. – № 2. – С. 22-25.
18. Тарасова Ю. Г. Значимость социальных факторов в определении качества жизни у больных с хроническим генерализованным пародонтитом / Ю. Г. Тарасова // Институт Стоматологии. – 2011. – № 2. – С. 22-23.
19. Тарико О. С. Оценка уровня качества жизни пациентов с хроническим генерализованным пародонтитом, осложнённым концевыми дефектами зубного ряда нижней челюсти/ О. С. Тарико, С. Е. Жолудев // Институт Стоматологии. – 2011. – № 3. – С. 18-22.
20. Тристень К. С. Психологический дискомфорт при стоматологических вмешательствах / К. С. Тристень : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., 3-4 февр. 2005 г. – Брест, 2005. – С. 286-288.
21. Тристень К. С. Факторы формирования негативного стоматологического опыта у детей / К. С. Тристень. – Стоматологический журнал. – 2005. – № 2. – С. 53-54.
22. Тристень К. С. Педагогу о стоматологических заболеваниях у детей : моногр. / К. С. Тристень. – Барановичи : РИО БарГУ, 2009. – 280 с.
23. Тристень К. С. Изучение роли функции дыхания в сохранении стоматологического здоровья дошкольников : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Психолого-педагогічні умови

організації розвивального середовища в закладах освіти», 6-7 трав. 2010 р. / К. С. Тристень. – Херсон, 2010. – С. 298-300.
24. Jenny J. Dental health status of third grade children and their families within the context of a communit's dental health care system // Medical care. – 1985. – Vol. 13, № 2. – P. 174-186.
25. Levin H. Some dental endocrine diseases / H. Levin // Oral Surg. – 1975. – Vol. 19. – № 3. – p. 466.
26. Lopes M. Clinical Immunology with Reference to the oral cavity / H. Lopes // J. Oral. Med. – 1973. – Vol. 28, № 4. – P. 90-95.
27. Gilbert G. H. Social Determinants of Tooth Loss / G. H. Gilbert, R. P. Duncan, B. G. Sheitan // Health Services Research. – 2003. – № 38 (6). – P. 1843-1863.

АННОТАЦИЯ

Тристень К.С., Авдей Е.Н., Лобковская Е.А. Мотивация студентов к улучшению уровня качества их жизни при стоматологических заболеваниях.

При стоматологических заболеваниях изменяется качество жизни человека из-за физических и психологических неудобств, снижения функциональных возможностей зубочелюстной системы при наличии больных зубов или их потери. Проведено анкетирование 108 студентов-первокурсников с целью определения качества жизни в зависимости от их стоматологического статуса. Установлена осведомлённость студентов – будущих педагогов о взаимосвязи стоматологической патологии с заболеваниями внутренних органов.

Ключевые слова: студенты, качество жизни, психологический дискомфорт, стоматологические заболевания.

SUMMARY

Claudia S. Tristen, Elena N. Avdey, Elena A. Lobkouskaya. Motivation of students to improvement of the level of quality their lives by the dental diseases.

The quality of life is changed by the dental diseases due to physical and psychological discomforts. The functionality of the dental system is reduced it a patient has spoilt teeth or suffers from teeth loss. 108 first-year students were surveyed in order to determine the quality of life according to their dental status. The students future teachers, are aware of the close connection of dental pathology with the diseases of inner organs.

Key words: students, quality of life, psychological discomfort, dental disease.

УДК 378.015.311 (043.3)

Фунтикова Н.В.
(г. Луганск)
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой педагогики
Луганского государственного университета имени
Владимира Даля

ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТЬ КАК СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Современное состояние развития общества, кризисные явления в различных сферах жизни современного человека, неопределенность общественных ориентиров, которые стали следствием глобализационных процессов, общих тенденций развития мировой экономики, политических систем, глубокого мировоззренческого кризиса, обусловливают необходимость глубокого исследования происходящего и поиска путей выхода из кризисного состояния. Заметной тенденцией в развитии современного общества является постоянно растущая потребность, с одной стороны, в активизации и объединении усилий его интеллектуальной элиты, с другой стороны, в возрождении духовности общества и отдельной личности, возрождении человечности в человеке и всех его социальных проявлениях. Очевидно, что в нашей стране эта потребность осмысливается как потребность в реализации интеллектуального, нравственного потенциала интеллигенции, ее гражданской миссии и высокой духовности, что, безусловно, невозможно без пристального внимания к проблеме возрождения интеллигенции, воспитания молодого поколения на основе общечеловеческих культурных ценностей.

Понятия «интеллигенция», «интеллигентный человек», «национальная интеллигенция» традиционно рассматриваются в тесной связи с системой высшего образования, в первую очередь, университетского. Именно на университеты с начала их существования в европейских странах возлагалась миссия воспитания научной и культурной элиты общества.

Активно декларируемый сегодня переход высшей школы от технократической к гуманистической парадигме предполагает выстраивание содержания обучения и воспитания в высшей школе в соответствии с гуманистической системой ценностей, понимание того, что содержательным и ценностным центром высшего образования является Человек, неповторимый, прекрасный и духовный. Воспитание в высшей школе личности как носителя культуры, гуманистических идеалов и ценностей,

способной не только воспринимать культурные ценности и смыслы, но и обогащать, создавать их, невозможно без определения той совокупности качеств, которые возможно и необходимо целенаправленно воспитывать у студенческой молодежи. К таким качествам следует отнести порядочность, честность, гуманизм, ответственность – качества, неразрывно связанные с интеллигентностью как интегральной характеристикой личности, которая выражает ее направленность на культуру и гуманизм.

Современная высшая школа должна дать обществу интеллигентную, социально активную личность, способную строить свою жизнь и профессиональную деятельность по законам Истины, Добра и Красоты. Поэтому естественно возникает проблема воспитания в высшей школе интеллигентной личности и интеллигенции как социального слоя, способного направлять общественное развитие в соответствии с ценностями и идеалами гуманизма.

Сегодня проблема интеллигентности и интеллигенции рассматривается в разнообразных аспектах: содержание и специфика интеллигентского сознания, соотношение интеллигентности и интеллектуальности, идентификация интеллигентного человека, интеллигентность как интеллектуальный, нравственный, духовный ресурс общества, интеллигентность как тип мышления и поведения, как мировоззрение, общечеловеческий идеал, специфическое социокультурное образование и так далее.

Исследователи подчеркивают необходимость анализа сущности понятия «интеллигентность» в контексте современного антропологического знания, поскольку в нем пересекаются, интегрируются историческая, философская, культурологическая, психологическая, социологическая и педагогическая концептосферы [8]. Возможность исследования интеллигентности как интегративного качества человека обусловливается признанием сложности сущности человека, который существует и развивается во взаимодействии телесного и духовного, биологического и социального, рационального и эмоционального.

Наиболее перспективным, на наш взгляд, является определение интеллигентности путем выявления основных качеств, которые отражают природу человека. К таким качествам могут быть отнесены интеллектуальные, нравственные и эстетические качества человека. Интеллектуальный компонент является рациональной основой смысложизненных ориентаций человека, нравственный компонент определяет гуманистический, человеческий аспект общественных отношений, эстетический – объединяет чувство меры, гармонии, целостности, целесообразности,

совершенства. Единство этих трех компонентов отображает сущность интеллигентности как образования, которое является основой сосуществования Человека интеллектуального с Человеком нравственным и Человеком эстетическим. То есть именно интеллигентность выступает как основа способности личности строить свою жизнь, профессиональную деятельность, взаимоотношения с миром людей и вещей по законам Истины, Добра и Красоты.

Исходя из понимания интеллигентности как интегрального единства духовно-интеллектуальных, духовно-нравственных и духовно-эстетических качеств человека и имеющегося в педагогической науке опыта моделирования различных личностных качеств, в частности, интеллигентности (О. Лукьянова, А. Труфанов) мы считаем возможным и целесообразным создание модели интеллигентности, которая станет содержательной основой для проектирования системы воспитания интеллигентности у студенческой молодежи. На наш взгляд, модель интеллигентности должна отображать целостность и динамичность человека как субъекта самотворчества и социальных отношений, поэтому мы разделяем мысль О. Лукьяновой о том, что модель интеллигентности должна отражать разнообразную, сложную структуру социальных отношений, в которые личность включена через собственные психику и поведение, а также связь сознания с поведением личности [12, с. 37].

Мы исходим из понимания модели как искусственной системы элементов, которая «… с определенной точностью отображает некоторые свойства, стороны, связи исследуемого объекта» [2, с. 134; 10, с. 333]. Поскольку интеллигентность рассматривается как цель воспитания в высшей школе, то целесообразным, на наш взгляд, является построение модели сущего – теоретической модели-представления, в которой отражена четкая зафиксированная связь элементов, структура, отражающая внутренние, существенные отношения действительности [2, с. 34; 10, с. 335].

Как отмечает Л. Келеман, понимание интеллигентности как интегративного понятия предполагает наличие определенных системных взаимоотношений между качествами, которые ее составляют, а потому и изучение интеллигентности как системной целостности требует выделения простых, «элементарных» частей системы [9, с. 33], то есть выделения тех качеств, которые и составляют содержание интеллигентности.

Проведенный анализ подходов к определению понятия «интеллигентность», концепций интеллигентности (по

А. Соколову) дает возможность утверждать, в частности, что в научной и публицистической литературе интеллигентность традиционно определяется как набор качеств личности, причем сторонники разных точек зрения, как правило, акцентируют внимание на тех или иных качествах (интеллектуальных или нравственных) как приоритетных.

Следует отметить, что в науке существует и определенный опыт моделирования содержания понятия «интеллигентность» (В. Андреев, Л. Келеман, О. Лукьянова, А. Труфанов).

В частности, Л. Келеман представляет описательную модель интеллигентности, включая в нее интеллектуальные качества, которые «... фиксируют существование человека как мыслящего существа» [9, с. 33], и нравственные качества, которые «… фиксируют свойства человека, которые проявляются в общении и интеллектуальной деятельности» [9, с. 33].

В. Андреев, определяя интеллигентность как интегральную характеристику высокогуманных и прогрессивных гражданских, нравственных и интеллектуальных качеств личности в единстве с высокой общей культурой [1, с. 14], включает в ее состав тридцать шесть личностных качеств, объединяя их в четыре блока: гражданские качества, нравственные, интеллектуальные качества и качества, свидетельствующие о развитости общей культуры личности [1, с. 14-16].

К гражданским качествам В. Андреев относит: социальную активность, гражданское мужество, правдолюбие, демократизм, интернационализм, независимость убеждений, принципиальность, подвижничество, прогрессивность взглядов; к нравственным качествам – тактичность, совестливость, скромность, честность, уважительность, душевность, чуткость, обязательность, доброжелательность; к интеллектуальным – способность понять другого, терпимость к инакомыслию, творческую активность, критичность мышления, способность к самоанализу, способность к самообразованию, способность к самосовершенствованию, самокритичность, эрудированность. Качествами личности, в которых проявляется сформированность ее общей культуры, по мнению В. Андреева, являются: культура общения и поведения, культура умственного труда, эстетическая и художественная культура, физическая культура, профессиональная культура, экологическая культура, экономическая культура, правовая культура, политическая культура [1, с. 14-16].

Е. Зеленов, анализируя научные представления о сущности интеллигентности и роли интеллигенции в обществе, также представляет ее описательную модель, которая включает следующие основные черты интеллигентности:

- сознательная социальная и планетарная ответственность;
- общественно и планетарно значимая мотивация своих профессиональных действий;
- этическая ответственность за получение и трансляцию общечеловеческих ценностей;
- масштабность социально-целевых установок и профессиональных интересов;
- планетарное сознание, отсутствие элементов сословной замкнутости, провинциальности мышления;
- потребность в выработке личностного отношения к социально-значимым событиям и явлениям, которые влияют на судьбу человечества;
- чуткое, внимательное отношение к окружению, способность к эмпатии, стремление понять позицию партнера по общению, мотивы его действий и поступков, развитая саморефлексия;
- контактность, умение общаться с людьми разного социального происхождения и интеллектуального развития, разной культурной и национальной идентификации, разных мировоззрений и идеологических установок;
- постоянное стремление к этическому, духовному, культурному, профессиональному самосовершенствованию;
- креативность как образ жизни, стремление оптимально реализовать не только свой творческий потенциал, но и потребность в привлечении к творчеству окружения (заражение творчеством).

Способность и потребность вести творческий поиск в любых условиях и достигать конкретного результата, отмечая, что стержнем интеллигентности современного человека является планетарное сознание, планетарное мировоззрение, ориентированное на общечеловеческие ценности [6, с. 30-31].

Обобщая позиции разных авторов относительно содержания интеллигентности и качеств, которые ее составляют, А. Труфанов предлагает схему традиционного подхода к пониманию сущности интеллигентности как набора следующий качеств: разумность, начитанность, внимательность, вежливость, способность к мышлению, симпатичность, надежность, бескорыстие [14, с. 21], отмечая в то же время необходимость использования системного похода для моделирования сущности интеллигентности. Считая, что в основе интеллигентности лежит ее идеология (по А. Лосеву), А. Труфанов предлагает собственную модель интеллигентности, которая включает основу интеллигентности – ее идеологию (интересы общечеловеческого благоденствия) и систему качеств, в которых она проявляется: справедливость,

совесть, нравственный идеализм, сочувствие, антимещанство, гражданственность, толерантность, культурность [14, с. 21].

А. Труфанов делит «конкретные» качества интеллигентности на две группы: 1) необходимые и достаточные и 2) необходимые, но не достаточные.

Именно первая группа – группа «... духовно-нравственных качеств, которые возрождают национальную духовную традицию» [14, с. 56], по его мнению, определяет специфику интеллигентности, то есть дает возможность отделить ее от других качеств личности. К необходимым и достаточным для определения сущности интеллигентности качествам А. Труфанов относит:

- обостренное чувство социальной справедливости;
- неспокойную совесть;
- нравственный идеализм;
- сострадание, человечность;
- антимещанство как религиозно-ценностное отношение к миру [14, с. 27-56].

Вторая группа объединяет качества, недостаточность которых для определения специфики интеллигентности «… обусловлена их общечеловеческим содержанием» [14, с. 56], но, по мнению исследователя, они могут и даже должны быть свойственны каждому человеку. К этим качествам относятся:

- способность к критическому мышлению;
- личная порядочность и тактичность;
- идейная принципиальность;
- терпимость к инакомыслию;
- приобщенность к богатствам мировой культуры [14, с. 56-59].

Модель интеллигентности, предложенная О. Лукьяновой, включает ядро – смысложизненную ориентацию личности и четыре блока: интеллектуальные качества личности – критичность мышления и потребность в познании; нравственные – совестливость (работа над собственным самоусовершенствованием, высокая нравственность), человеколюбие (милосердие, сострадание); коммуникативные – умение слушать и слышать других, терпимость (культура диалога); социальные качества личности – отношение к культуре (восприимчивость к ценностям культуры), приоритет общественных интересов (гражданственность) [12, с. 37, 39-40].

Мы исходим из понимания интеллигентности как особого проявления духовности, ее специфического типа и неразрывного единства духовно-интеллектуальных, духовно-нравственных и духовно-эстетических качеств.

На наш взгляд, имеющийся в научной литературе опыт моделирования сущности интеллигентности как личностного качества (как в виде графических, так и в виде описательных моделей) также дает основания для: во-первых, понимания важности четкого выделения личностных качеств, в которых проявляется интеллигентность, во-вторых, ограничения их числа по признакам необходимости и достаточности, и в-третьих, для выявления основы их взаимодействия.

Сложность построения модели интеллигентности в первую очередь связана с ее концептуальной сущностью, поскольку концепт, как отмечают Ж. Делез и Ф. Гваттари, является не последовательным, а фрагментарным целым, в котором все «… перекликается вместо того, чтобы следовать одно за другим или соответствовать друг другу» [5, с. 36]. Кроме того, сложность построения модели интеллигентности связана еще и с тем, что интеллигентность, будучи сложным образованием, состоит из элементов, каждый их которых, как отмечает Л. Келеман [9, с. 33], представляет собой сложное образование и состоит из многих элементов, причем эти элементы (например, совестливость, чувство социальной несправедливости) также являются сложноопределяемыми.

Главная проблема в определении интеллигентности, как отмечает В. Толстых, «… состоит в том, чтобы вычленить и обозначить признак, точнее – основу, на которой человека можно назвать и считать интеллигентом» [13, с. 3-10]. Эту точку зрения разделяют и другие исследователи, которые, понимая специфичность интеллигентности, ее конкретность как личностного качества, считают, что интеллигентность не является набором позитивных качеств личности, равнозначных понятию «хороший человек», это не только разумность, доброта, воспитанность, а что-то более общее и важное (А. Лосев) [11, с. 314], «… некоторое трудноопределяемое качество, по сути, аура интеллигентности, которая не поддается формализации» (Н. Карлов) [7]. Утверждение необходимости исходить не из создания как можно более полного списка качеств интеллигентного человека, а из установления определенной основы (В. Толстых), «идеологии» (А. Лосев), «ауры» (Н. Карлов), «высшего закона бытия» (В. Горский) интеллигентности рассматривается нами как методологический принцип моделирования сущности интеллигентности, что и обусловило необходимость поиска содержательного ядра, стержня, вокруг которого могу формироваться, развиваться и реализоваться разнообразные личностные качества.

Таким содержательным ядром, основой, стержнем интеллигентности является смысложизненная ориентация

личности [12, с. 36], которую А. Лосев называет идеологией интеллигентности [11, с. 314] и которая состоит в стремлении личности реализовать идею общечеловеческого благоденствия [11, с. 314; 14, с. 21], обеспечить общественную форму жизни «… в смысле ее целостности и гармонии, придавая этому феномену всеобщее значение» [4], придерживаться интересов всеобщего блага, строить свою жизнь на основе общечеловеческих ценностей, морального канона, который «… опирается на требования сферы духовности как пространства, в котором человек получает возможность самореализации как Человека, где человек реализует свою родовую сущность» [3].

Строя жизненные стратегии в соответствии с собственной смысложизненной ориентацией, интеллигентный человек выберет альтруистический вектор саморазвития, направленный на благо общества [12, с. 36], сохранение и обогащение культуры человечества.

Именно на основе избранной человеком смысложизненной ориентации как воплощения его системы духовных ценностей интегрируются отдельные качества, в которых проявляется интеллигентность.

К таким качествам, с нашей точки зрения, относятся следующие: мировоззренческая зрелость; ответственность; способность к диалогу; культура поступка; эстетическое отношение к человеку и миру; способность к саморефлексии; способность к творчеству.

Названные качества, сосуществуя в человеке и проявляясь в его деятельности на основе смысложизненной ориентации на интересы человечества, общечеловеческое благоденствие как глубинный синтез духовно-интеллектуальных, духовно-нравственных и духовно-эстетических качеств, формируют интеллигентность как особую целостность. Одни качества, которые включены в модель интеллигентности, предполагают наличие других, рассмотрение качеств интеллигентности отдельно невозможно, поскольку это ведет к разрушению целостности, разрушению интеллигентности как специфического личностного качества, что доказывает интегральность интеллигентности [12, с. 40].

Рождение и развитие интеллигентности как принципиально нового качества, которое возникает в результате взаимопроникновения, активного взаимодействия и взаимообусловленности духовно-интеллектуальных, духовно-нравственных и духовно-эстетических качеств, в значительной степени обеспечивается не только внутренним содержанием этих качеств, но и механизмами их интеграции, которые являются проявлением структурных связей компонентов интеллигентности.

Мы разделяем точку зрения Л. Келеман, которая считает, что структура интеллигентности формируется разнообразными связями, но системообразующими являются генетическая, субстанциальная и социальная связи [9, с. 35].

Проведенный анализ дает основания утверждать, что качества, включенные нами в состав модели интеллигентности, являются общечеловеческими, что доказывает возможность воспитания качеств интеллигентного человека у студенческой молодежи независимо от ее профессиональной направленности.

Модель интеллигентности имеет динамический и в личностном, и в культурно-историческом плане характер, но специфика этой динамики состоит в том, что все составляющие интеллигентности как целостности должны формироваться сбалансированно, поскольку «… при отсутствии какой-либо части в пределах целостности сама эта целостность не просто изменяется, а уничтожается, переходит в другую качественную определенность» [9, с. 34], что, собственно, обусловливает необходимость системного психолого-педагогического конструирования и обоснования форм и методов воспитания интеллигентности у студенческой молодежи.

Следует также отметить, что конкретные качества интеллигентности не могут быть определены раз и навсегда, этот набор является подвижным, поскольку имеет определенные культурно-исторические особенности.

В то же время, представленная модель интеллигентности, на наш взгляд, может быть содержательной основой для определения критериев сформированности этого качества у студенческой молодежи, а также для проектирования системы воспитания интеллигентности у студентов высших учебных заведений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Проверь себя. Десять тестов оценки интеллигентности, конкурентоспособности и творческого потенциала личности / В. И. Андреев. – М. : Нар. образование, 1994. – 64 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям / Семен Устимович Гончаренко. – К.-Вінниця : Планер, 2010. – 308 с.
3. Горський В. С. Історія української філософії : Курс лекцій [Электронный ресурс] / В. С. Горський. – К. : Наук. думка, 1996. – Режим доступа : http://thales2002.narod.ru/hor5.html.
4. Гражданственность интеллигенции : пути формирования в кризисном обществе : публикация по материалам научно-практической конференции «Гражданственность

интеллигенции : пути формирования в кризисном обществе», 10 февр. 2001 г., г. Харьков // Альма-матер. – 2001. – № 3. – С. 21-22.
5. Делез Ж. Что такое философия? / Ж. Делез, Ф. Гваттари ; пер. с фр. – М. : АЛЕТЕЙЯ, 1998. – 287 с.
6. Зеленов Є. А. Планетарне виховання студентської молоді в умовах глобалізаційних процесів : моногр. / Є. А. Зеленов. – Луганськ : НОУЛІЖ, 2009. – 207 с.
7. Карлов Н. Интеллигенция ли? / Н. Карлов // Альма-матер. – 2003. – № 3. – С. 37.
8. Келеман Л. А. Интеллигентность : антропологический статус и манифестация в современном мире : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : спец. 09.00.13 / Людмила Анатольевна Келеман. – Ставрополь, 2006. – 44 с.
9. Келеман Л. А. Методологические и теоретические основания исследования интеллигентности / Л. А. Келеман // Вестник Российского университета дружбы народов. – Сер. «Социология». – 2005. – № 1. – С. 27-40.
10. Краевский В. В. Методология педагогики : новый этап / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Академия, 2006. – 400 с.
11. Лосев А. Ф. Об интеллигентности / А. Ф. Лосев // Лосев А. Ф. Дерзание духа. – М. : Политиздат, 1988. – С. 314-322.
12. Лукьянова О. В. Формирование интеллигентности у курсантов военного вуза в процессе обучения иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ольга Владимировна Лукьянова. – Калининград, 2005. – 178 с.
13. Толстых В. И. Об интеллигенции и интеллигентности / В. И. Толстых // Вопросы философии. – 1982. – № 10. – С. 3-10.
14. Труфанов А. А. Формирование интеллигентности студента средней профессиональной школы в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Андрей Андреевич Труфанов. – Казань, 2003. – 261 с.

АННОТАЦИЯ

Фунтикова Н.В. Интеллигентность как содержание воспитания в современной высшей школе.

В статье анализируется актуальность воспитания интеллигентности в современной высшей школе. Понятие «интеллигентность» рассматривается в контексте современного антропологического знания, поскольку в нем интегрируются

историческая, философская, культурологическая, психологическая, социологическая и педагогическая концептосферы. Интегративность интеллигентности как личностного качества обусловливается признанием сложности сущности человека, существующего и развивающегося во взаимодействии телесного и духовного, биологического и социального, рационального и эмоционального.

Рассматриваются различные научные подходы к разработке модели интеллигентности. Предлагается модель интеллигентности как специфического проявления духовности личности, единства ее духовно-интеллектуальных, духовно-нравственных и духовно-эстетических качеств, в основе которой лежит содержательное ядро интеллигентности – стремление личности реализовать идею общечеловеческого благоденствия, строить свою жизнь на основе общечеловеческих ценностей, альтруистический вектор саморазвития.

Ключевые слова: воспитание, интеллигентность, интеллигенция, качества интеллигентного человека, модель, высшая школа, студенческая молодежь.

SUMMARY

Funtikova N.V. The Intelligence as a Substantial Basis of Education in the Modern Higher School.

Actuality of forming of intelligence in modern higher school is analyzed in the article. Concept “intelligence” is considered in the context of modern anthropological knowledge which integrates historical, philosophical, culturological, psychological, sociological and pedagogical conceptspheres. Integrity of intelligence as a personal quality is caused by recognition of complexity of person’s essence existing and developing in the interaction of corporal and spiritual, biological and social, rational and emotional.

Various scientific approaches to working out of the model of intelligence are examined. The model of intelligence as specific display of spirituality of the personality, unity of the person’s spiritual and intellectual, spiritual and moral, spiritual and aesthetic qualities is offered. The basis of the model of intelligence is substantial kernel of intelligence that appears to be aspiration of the personality to realize idea of universal prosperity, to build the life on the basis of universal values, altruistic vector of self-development.

Key words: education, intelligence, intelligentsia, qualities of intelligent person, model, higher school, student youth.

УДК 796.01

Хорьяков В.А.
(г. Горловка)
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой физического воспитания и охраны здоровья
Горловского института иностранных языков

МАССОВАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ДИАГНОСТИКА ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА

Постановка проблемы. Диагностика в той или иной форме присутствует во всех сферах человеческой деятельности, в том числе, и в такой специфической, как физическая культура и спорт. Посредством широкого спектра тестов, методик, функциональных проб и опросников измеряют и оценивают все параметры индивида от его психоэмоциональных состояний и от структуры личности до определения статуса личности в референтной группе [4-6; 11-13].

Вместестем,достаточночастотестированиеноситэмпирический характер, не имеет должного теоретического обоснования и поэтому реализуется с ошибочных методологических позиций [2; 3; 8; 12]. В результате формирования подобных представлений 80-90 % убеждены в том, что: 1) бег 30 м со старта и 100 м (у студенток) измеряет быстроту движений; 2) челночный бег 4*9 м – ловкость; 3) разгибание рук в упоре – силу.

Вместе с тем, из многочисленных публикаций [2-6; 9-11] следует, что бег 30 м со старта характеризует «взрывную» силу ног, но не быстроту. Для достижения максимальной скорости бега нетренированным людям необходимо минимум 6 с на преодоление сил трения звеньев собственного тела [13]. Ограниченная емкость креатининфосфатного механизма ресинтеза АТФ не позволяет поддерживать максимальную скорость бега более 7-10 с. Поэтому для женщин бег 100 м – это тест для характеристики их гликолитической выносливости [9-11].

При измерении «взрывной» силы ног результат в прыжках с места должен быть приведен к длине тела либо заменен прыжком вверх со взмахом рук. Не выдерживает сколько-нибудь серьезной критики и тест 4*9 м. При внедрении этого теста в массовую физкультуру его разработчики, по-видимому, руководствовались тем, что в каждом спортивном зале имеется волейбольная площадка, половина которой и составляет дистанцию теста. При этом полностью игнорируется основополагающее требование диагностики – необходимость регистрации функции на (суб)

максимальном уровне. На дистанции 9 м человек не может развить максимальную для себя скорость, в результате чего люди с различными скоростными способностями показывают примерно равные результаты. Следовательно, тест не обладает достаточной различительной способностью и, в лучшем случае, позволяет оценивать способность к ориентации в пространстве, но не во времени. Вместе с тем, скоростная компонента движений является доминирующей при измерении координационных способностей [5; 6; 10].

Тест для женщин в разгибании рук в упоре не пригоден сразу по нескольким причинам: первая, наиболее значимая, вполне очевидна: около 90% из них не способны ни одного раза выполнить это упражнение, даже от повышенной опоры (гимнастической скамейки). Вторая заключается в невозможности стандартизировать тест по биомеханическим параметрам. Третья лежит в области механизмов энергообеспечения. Тест в разгибании рук не идентичен подтягиванию и (или) вису на перекладине, так как последний характеризует не силу, а статическую выносливость, что далеко не одно и то же [6; 9-12].

Наиболее существенным недостатком при изменении различных форм выносливости является зависимость (0,3<r>0,4) результатов тестирования от личностных характеристик и мотивации индивида. В большинстве случаев должная мотивация отсутствует. При отсутствии должной мотивации тестируемые личности не полностью реализуют свой анаэробно-аэробный потенциал [4; 5; 9-11]. Приведенные примеры иллюстрируют несостоятельность существующих подходов к диагностике двигательных способностей [2; 3; 8; 12], показывают всю сложность, противоречивость и неоднозначность проблемы измерения психомоторных функций в массовой физической культуре.

Цель, задачи работы, материал и методы.

Цель исследования заключалась в разработке тестовой программы для диагностики двигательной подготовленности возрастных групп населения.

Для достижения цели обследовали 246 девушек и 180 юношей в возрасте 17-19 лет. У них посредством двигательных тестов определяли быстроту движений; «взрывную» силу мышц – разгибателей ног и рук; координационные способности; абсолютную силу; статическую, динамическую и скоростную выносливость; физическую способность и подвижность в позвоночном столбе. Фактический материал обрабатывали посредством пакета программ «Statistika».

Результаты исследования. В массовой физической культуре, в отличие от спортивной практики, нет критерия, т.е. интегрального

показателя, выраженного количественно в секундах, килограммах, метрах, сумме баллов, рейтинге спортсмена и т.п. Такого критерия и не может быть, так как спорадические и спонтанные занятия различными видами физических упражнений не способствуют формированию функциональной системы [1] и не вписываются в фундаментальные положения теории деятельности [7]. Нет критерия – нет и не может быть понятия информативности. Попытки агрегировать составной критерий на базе широкого спектра показателей двигательной подготовленности [3] не решают эту проблему кардинально. Не пригодны для этих целей и подходы с позиций факторного анализа [11]. Для широкого круга специалистов это слишком сложно и малопонятно. Остается чисто биологический подход с позиций закономерностей развития и инволюции двигательных функций на каждом из этапов онтогенеза. Если здоровье – это резервные мощности организма [Н.М. Амосов, 1975], то очевидно, диагностика двигательных способностей в массовой физической культуре должна быть направлена на измерение мощности и емкости алактатного (скоростно-силовые способности), гликолитического (скоростная и силовая динамическая выносливость) и аэробного (общая выносливость) механизмов энергообеспечения. Диагностике подлежит и способность индивида к управлению движениями по пространственно-временным и динамическим параметрам (ловкость), а также по амплитуде движений в основных звеньях тела (гибкость). Методики должны быть простыми и стандартизированными, не трудоемкими и не требующими предварительного обучения. Тесты должны быть «сквозными», приемлемыми для всех возрастных групп – от младшего школьника до студента и пожилого человека.

На наш взгляд, этим требованиям соответствуют широко апробированные мировой практикой и имеющие достаточное метрологическое обеспечение тесты.

1. Для измерения подвижности в позвоночном столбе – наклон вперед в положении сидя.

2. Быстроты движений – бег 30 м с ходу.

3. Взрывной силы:

3.1. разгибателей ног – бег 30 м и (или) прыжок вверх; прыжок в длину с места, отнесенный к длине тела.

3.2. разгибателей рук – метание двумя руками от груди набивного мяча весом 1 кг (женщины) и 3 кг (мужчины) на дальность из положения сидя.

4. Ловкости – бег «змейкой» со старта (или с ходу) на дистанцию 30 м между пятью стойками высотой 1,5 м.

5. Абсолютной силы – подтягивание на перекладине (мужчины).

6. Статической силовой выносливости – вис на перекладине (женщины).

7. Динамической силовой выносливости – сед из положения лежа на спине с набивным мячом за головой массой 1 кг (женщины) и 3 кг (мужчины).

8. Скоростной выносливости – челночный бег на дистанцию 4*30 м.

9. Физической работоспособности – степ-тест в трехминутной модификации.

Подобная структура тестовой программы соответствует основным требованиям метрологии. Их частичная эквивалентность (взаимозаменяемость) позволяет использовать тесты в различных условиях и для различных целей. Например, для оперативной оценки взрывной силы ног (зимой) вполне пригоден прыжок в длину или вверх, в то время как для этапной диагностики этой функции летом более приемлем бег 30 м со старта. Последний тест может выступать в качестве некоторого «мерила» или «стандарта» для оценки других двигательных функций. Сравнивая результаты в этом тесте с результатами в беге с ходу, «челночном» и «змейкой» можно получить достаточно точную информацию о емкости алактатного и гликолитического механизмов энергообеспечения, а также о способности индивида к управлению движениями по пространственно-временным параметрам [5; 10; 11].

Однако измерение – это лишь первый этап диагностики. Второй, не менее важный, – оценка результатов тестирования. Она сводится к сопоставлению результатов в одном или нескольких тестах и определению нормы [5; 6; 9-11]. В практике массовых исследований чаще всего используют сопоставительные нормы, на базе которых и разрабатывают должные. Последние не должны превышать средние значения показателей более, чем на 15 %. В этом случае после соответствующей двигательной подготовки требования по этим тестам становятся доступными для 70 % людей [9-11].

Результаты собственных исследований и анализ научных публикаций [3; 4; 8; 9-11] позволяют сформулировать определенные **выводы** относительно проблем диагностики двигательных способностей человека в сфере массовой физической культуры:

1. Проблема разработки оптимальных программ тестирования должна решаться исключительно с биологических позиций с учетом закономерностей развития и инволюции двигательных функций на каждом из этапов онтогенеза.

2. Диагностику следует ориентировать на измерение мощности и емкости алактатного, гликолитического и аэробного механизмов энергообеспечения, оценку способности индивида к управлению

движениями по пространственно-временным и динамическим характеристикам, а также по параметрам амплитуды движений в основных суставах.

3. Тесты должны быть простыми и стандартизованными, но не трудоемкими и не требующими специального обучения, едиными («сквозными») для всех возрастных групп населения и соответствовать требованиям метрологии, теории тестов и оценок.

4. Этим требованиям отвечают предложенные тесты, широко апробированные мировой практикой и имеющие достаточное методологическое обеспечение.

5. Разработка должных норм для оценки двигательных функций должна базироваться на массовых исследованиях и не превышать средних значений показателя более чем на 15-20 %.

Перспективы дальнейших исследований предполагают разработку критериев оценки психомоторных функций человека с учетом его генетических задатков и (или) профессиональной ориентации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. – М. : Медицина, 1975. – 243 с.
2. Бальсевич В. К. Физическая активность человека / В. К. Бальсевич, В. А. Запорожанов. – К. : Здоровье, 1987. – 224 с.
3. Бондаревский Е. Я. Информативность тестов, используемых для характеристики физической подготовленности человека / Е. Я. Бондаревский // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 1. – С. 23-25.
4. Верхошанский Ю. В. Программирование и организация тренировочного процесса / Ю. В. Верхошанский. – М. : ФиС, 1985. – 176 с.
5. Годик М. А. Спортивная метрология / М. А. Годик. – М. : ФиС, 1988. – 192 с.
6. Иванов В. В. Комплексный контроль в подготовке спортсменов / В. В. Иванов. – М. : ФиС, 1987. – 256 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
8. Лях В. И. Тесты в физическом воспитании школьников / В. И. Лях. – М. : Аст, 1998. – 272 с.
9. Романенко В. А. Физическая подготовка студентов : проблемы без решений / В. А. Романенко // Матер. междунар. конф. «Молодь третього тисячоліття : гуманітарні проблеми та шляхи їх розв’язання». – 2002. – Т. 2, № 1. – С. 111-113.

10. Романенко В. А. Двигательные способности человека / В. А. Романенко. – Донецк : УКЦентр, 1999. – 336 с.
11. Романенко В. А. Двигательные способности человека / В. А. Романенко. – Донецк : Изд-во ДонНУ, 2005. – 290 с.
12. Сергієнко Л. П. Спортивна метрологія : теорія і практичні аспекти / Л. П. Сергієнко. – К. : КНТ, 2010. – 776 с.
13. Сонькин В. Д. Проблема тестирования в оздоровительной физической культуре / В. Д. Сонькин, В. В. Зайцева, В. В. Тиунова // Теория и практика физической культуры. – 1977. – № 1. – С. 7-15.

АННОТАЦИЯ

Хорьяков В.А. Массовая физическая культура и диагностика двигательных способностей человека.

Рассматривается проблема диагностики двигательных функций человека в сфере массовой физической культуры. Предлагается тестовая программа оценки психомоторных функций человека на различных этапах онтогенеза. Показана необходимость измерения мощности и емкости механизмов энергообеспечения на каждом из этапов и оценка способности индивида к управлению движениями в пространстве и времени.

Ключевые слова: двигательные способности, диагностика, физическая культура, онтогенез.

SUMMARY

Khor'yakov V.A. Problem of diagnostics of motive capabilities of man in the field of mass physical culture.

Problem of diagnostics of motive capabilities of man in the field of mass physical culture. The test program of estimation of psychomotor functions of man is offered on the different stages of ontogenesis. Rotined necessity of measuring of power and capacity of mechanisms of energy-supply on each of the stages and estimation of ability of individual to the management motions in space and time.

Key words: motive capabilities, diagnostics, physical culture, ontogenesis.

УДК 37.03.061

Чернышев А.И.
(г. Донецк)
кандидат педагогических наук, доцент,
ректор Донецкого республиканского института
дополнительного педагогического образования

СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Развитие республиканской системы последипломного педагогического образования осуществляется в соответствии с законодательством Донецкой Народной Республики, в котором нашли отражение гуманистические идеи и принципы самоопределения личности, создание условий для ее самореализации и интеграции в мировую и национальную культуру, дифференциация и вариативность обучения, формирование в сознании учащихся адекватной современному уровню знаний картины мира и т.п.

Одновременно в глобальном цивилизационном контексте разрабатываются и воплощаются идеи непрерывного образования, его гуманизации, социально-культурной ориентации, аксиологизации, использования в обучении новых технологий.

Ориентация системы последипломного педагогического образования на современные и перспективные виды деятельности обусловливает поиск новых образовательных форм, инициирует создание новых моделей, проектов.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы. Анализ практики позволяет нам выделить ряд проблем в системе повышения квалификации педагогов.

Во-первых, в системе последипломного образования доминирует удаленность результатов многих ее направлений. Для отдельных управленческих органов показателями работы являются массовые мероприятия [2, с. 143]. Не отрицая необходимости проведения олимпиад, профессиональных конкурсов, выставок и т.д., следует, на наш взгляд, ограничивать их количество. Серьезного внимания требуют творческие мастерские, педагогическое моделирование, супервизия, стажировки и другие виды деятельности, эффективность которых проявляется спустя длительное время. Они требуют гибкой корректировки, адаптации к конкретным ситуациям, педагогической импровизации, проявления профессионального предвидения и терпения.

Во-вторых, в образовательной среде сформировалось мнение о том, что учитель сам, без посторонней помощи, может работать над своим профессиональным ростом [1]. Безусловно, самообразование является базовым фактором профессионального роста. Однако всегда существуют такие направления в организации, содержании, технологиях и многих других аспектах, которые требуют серьезной разъяснительной работы, постоянных консультаций, общего с учителем мониторинга деятельности и, безусловно, мотивации учителя на самообразование.

В-третьих, некоторые университеты претендуют на единоличное повышение квалификации педагогов. Вузы в большинстве случаев предлагают совершенствование учителей в области предметных знаний (школьных образовательных курсов: математики, физики, филологии и т.п.), а педагогам нужны и другие области знаний. К ним относятся дидактические аспекты обучения школьным предметам, обеспечение проектной, исследовательской деятельности при обучении и воспитании детей, специфика работы в инклюзивных классах, пути формирования жизненных и предметных компетенций и т.п. При этом важно учитывать, что это учитель-практик, который уже состоялся, возможно, и мастер высокого уровня, а не студент.

Цель статьи − раскрытие действенной модели повышения квалификации педагогов, адекватной социальным запросам и требованиям.

Изложение основного материала. Кроме рассмотренных проблем, анализ практики позволяет сформулировать комплекс требований к системе последипломного педагогического образования:

- создание условий для свободного, многовекторного, личностно ориентированного и востребованного профессионального роста педагога;
- первоочередная направленность общего содержательного вектора повышения квалификации по актуальным направлениям развития образования;
- реализация интерактивности, модульности, проектности, дистантности и непрерывности как факторов, обеспечивающих творческий, индивидуальный подход к повышению квалификации;
- актуализация и многоаспектная диссеминация опыта учителей;
- создание условий для постоянного и объективного оценивания педагогом уровня своей квалификации.

Ответом на эти требования стала разработка и внедрение обновленной модели системы повышения квалификации работников образования (см. рис. 1).

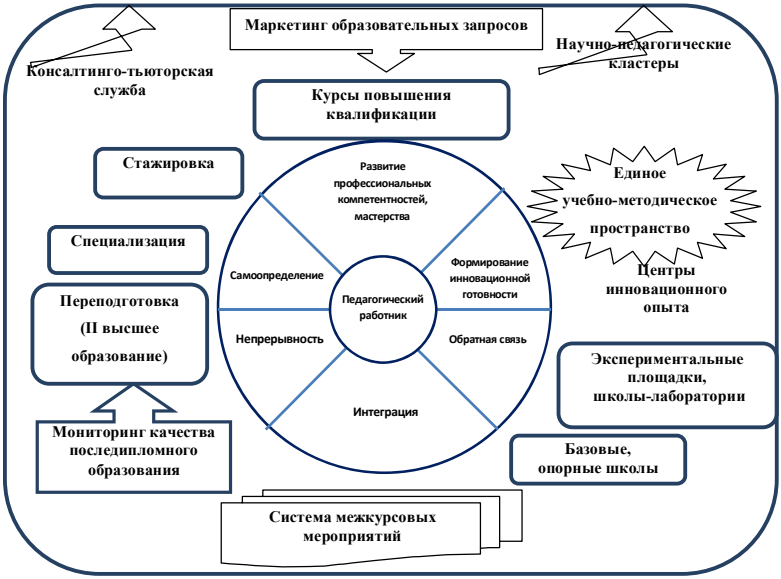


Рис.1. Модель повышения квалификации работников образования в Донецком ИППО

Одним из механизмов, оказывающим существенное влияние на развитие профессиональной компетентности педагогических и руководящих работников, является формирование образовательного заказа республиканской системы повышения квалификации.

Маркетинговые исследования образовательных потребностей (см. рис. 2) осуществляются на основе выявления проблем и профессиональных затруднений педагогов и управленцев через:

- изучение развития образования на всех уровнях;
- анализ развития профессиональной педагогической компетентности по трем составляющим (профессионально-личностной, деятельностной, творческой);
- анализ состояния педагогической практики на местах;
- анализ результативности повышения квалификации через разные формы методической работы.

По результатам маркетинга создается пакет образовательных услуг, обеспечивающих реализацию образовательного заказа различных целевых групп. В методические службы городов и районов направляется рекламный проспект, в котором можно найти как традиционные, так и инновационные модели повышения квалификации, составить индивидуальный образовательный маршрут.



Рис. 2. Инновационная модель выявления профессиональных запросов и потребностей педагогов ДНР

В рамках формального образования повышение квалификации осуществляется на различных курсах повышения квалификации, специализации, стажировке, ориентированных на шестиэлементное целевое ядро. Такими элементами являются:

- самоопределение;
- развитие профессиональных компетентностей, педагогического мастерства, личности;
- формирование инновационной готовности педагога;
- обратная связь;
- интеграция;
- непрерывность.

Каждый из элементов в своей структуре имеет содержательно-технологические секторы, которые в комплексе и обеспечивают решение всех вышеуказанных проблем. Рассмотрим эти элементы и их структуру несколько подробнее.

Самоопределение. Этот элемент модели обеспечивает возможность работнику образования самому выбирать свою траекторию профессионального роста. Это и содержание повышения квалификации, и термины, и место обучения.

Эффективность реализации самоопределения будет успешной, если в ее структуре будут содержательный сектор (модульный) и проектно-организационный. Модульный сектор дифференцированного повышения квалификации обеспечивает актуальное для нынешнего образования содержание по отдельным направлениям, которые и становятся объектами для выбора учителем. Среди них такие модули, как: нормативно-правовой, социально-экономический, здоровьесберегающий, медийный, предметно-технологический, маркетинговый, что и обеспечивает многовекторность повышения квалификации. Наконец, важной составляющей этого сектора является система самооценки и самоконтроля профессионализма. Эта система должна сопровождать работника образования в процессе всей его педагогической деятельности, а уж тем более в ходе активной части повышения квалификации.

Развитие профессиональных компетентностей, педагогического мастерства, личности. Этот элемент модели представлен секторами, которые являются ведущими профессиональными компетенциями работника образования. В этой статье не предусматривается подробное рассмотрение каждой компетентности, но самоосознание учителем необходимости в формировании в себе такого уровня представлений в области экономики образования, в нормативных, правовых, информационно-коммуникационных, психолого-педагогических, предметно-технологических, культурно-эстетических направлениях, который бы позволил творчески и адекватно действовать во всей многогранной и многосложной учительской работе, вывести образование на совершенно новый качественный уровень. А такой уровень этих представлений как раз и является комплексом компетентностей.

Предлагаемая модель также акцентирует внимание на личностном развитии педагога и повышении педагогического мастерства (см. рис. 3).

Формирование инновационной готовности педагога. Готовность к инновационной деятельности является внутренней силой, которая формирует инновационную позицию педагога. По структуре это сложное интеграционное образование, охватывающее различные качества, свойства, знания, навыки личности. Будучи одним из важных компонентов профессиональной готовности, она является предпосылкой эффективной деятельности педагога, максимальной реализации его возможностей, раскрытия творческого потенциала. Источники готовности к инновационной деятельности достигают

проблематики личностного развития, профессионального воспитания и самовоспитания, самоопределения педагога [3]. Именно на этих принципах строится этот сектор.

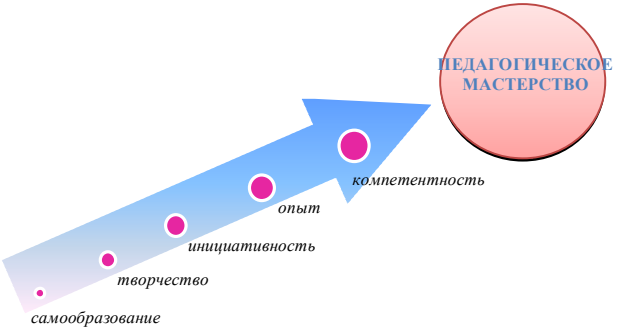


Рис. 3. Траектория формирования педагогического мастерства

Обратная связь. Очень необходимый и своеобразный элемент модели, который учитывает особенности педагогической деятельности и, следовательно, особенности профессионального роста работников образования. Этот элемент представлен двумя группами секторов:

а) диссеминационный сектор обеспечивает в процессе повышения квалификации обмен педагогическим опытом участников мероприятий по повышению квалификации. При этом возможны разные формы обмена опытом, когда один опыт становится достоянием всех педагогов или только группы заинтересованных лиц, обмен опытом по какой-то конкретной проблеме, когда опыт учителей сопровождает рассматриваемые вопросы или проверяет их. Важен обмен опытом на этапе обсуждения и анализа полученных новых знаний и навыков;

б) сектор контрольной рефлексии включает анализ профессионального роста работника образования, контроль и самоконтроль деятельности педагогов в ходе повышения квалификации, корректировку процесса профессионального роста учителя, оценивание и самооценку профессиональных изменений в процессе повышения квалификации.

Интеграция. Этот сектор модели предусматривает многофакторную и многоуровневую интеграцию. В широком научном понимании это теоретический и практический синтез знаний, который допускает перенесение идей и представлений из одной области науки в другую, формирование комплексных междисциплинарных проблем, использование понятийно-концептуального аппарата, методов и других познавательных средств, создание новых научных дисциплин

на стыке известных ранее областей знаний, универсализация средств языка и т.п. В модели заложены также международная и межотраслевая интеграция.

Непрерывность. Уже давно всеми принята и не подлежит сомнению необходимость непрерывной работы учителя над своим профессионализмом. Однако нужны условия, позволяющие сделать совершенствование своей квалификации востребованным и постоянно актуальным. Эти условия заложены в таких секторах, как: самооценка профессионализма, общественная аттестация, общественный обзор мастерства, поощрительные меры, самообразование. Каждый из секторов является сложным структурным элементом, а их интеграция и обеспечивает непрерывность деятельности работника образования по совершенствованию своего профессионализма.

Центральное место в этой модели занимает учитель, работник образования. Как видим, модель построена таким образом, что максимально обеспечивается активная деятельность педагога, вплоть до самоанализа и самоконтроля.

Эффективность от предлагаемой модели значительно повышается, если обеспечить ее трехэтапную циклическую реализацию (см. рис. 4).

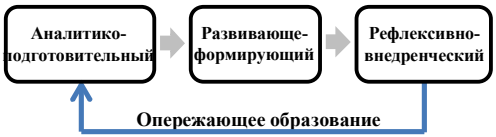


Рис. 4. Этапы работы над профессионализмом педагога

На первом этапе (аналитико-подготовительном) педагог определяет уровень своего профессионализма и, с учетом актуальных проблем в развитии образования, составляет проект роста своей квалификации. Здесь определяются цель и задачи, выбираются модули для овладения новыми компетенциями, формулируются ожидаемые для себя результаты обучения, выбираются курсы повышения квалификации, методы отслеживания роста своего профессионализма.

В ходе второго этапа (развивающие-формирующего), когда собственно осуществляется курсовое обучение, курсант обеспечивает постоянный самоанализ учебной деятельности, уровень своей самостоятельности. На этом этапе максимально используются интерактивные, дистанционные, групповые, индивидуальные и другие организационные формы обучения. Данный этап – ядро запланированного профессионального проекта, поэтому по характеру технологий здесь доминирует

исследовательский подход.

Третий этап (рефлексивно-внедренческий) является показательным для отслеживания результативности курсового обучения. Именно здесь осуществляется полномасштабная рефлексия всей деятельности в ходе второго этапа повышения квалификации. Третий этап предполагает творческий отчет учителя о проделанной им работе на первых двух этапах, систему мастер-классов для своих коллег в методическом объединении. Иными словами, педагог, прошедший курсы повышения квалификации, не может остаться без внимания. С одной стороны, у него формируется ответственность за результаты обучения, а с другой – эта деятельность очень серьезно мотивируется, поскольку по своему характеру большинство учителей хотят, чтобы их опыт был замечен. На этом же этапе учитель обнаруживает проблемные места в своем профессионализме и начинается планирование нового проекта по решению этих проблем. Таким образом, цикл повторяется (см. рис. 3).

Повышение квалификации сопровождается интенсивной практической направленностью и заканчивается конкретным продуктом, разработанным слушателем в ходе курсовой подготовки (проектом, учебной программой, нормативно-правовым документом и т.п.). При этом данный продукт оценивается и с точки зрения освоенных слушателем знаний, сформированных компетентностей, и с точки зрения целесообразности его в конкретной педагогической ситуации. Такой подход подразумевает сопровождение курсанта в практической деятельности и отслеживание результативности реализации этого продукта в реальной педагогической деятельности. Таким образом, в систему повышения квалификации включаются программы не только курсовой подготовки, но и тьюторство в послекурсовой период, а также программы сопровождения проектной деятельности различных творческих проектных групп с момента разработки проекта до его полной реализации.

Деятельность консалтинго-тьюторской службы акцентировано на поддержке процесса переноса полученных знаний в практическую деятельность. Одним из ее важнейших задач является оценка качества повышения квалификации, диагностики и прогнозирования потребностей учителей и школ. Ведущей деятельностью при этом является коучинг. В данном контексте он определяется как процесс взаимодействия между учителем и специалистом, помогает учителю перенести приобретенные на курсах повышения квалификации умения в реальную ситуацию обучения в классе. Для этого направления характерны неэкспертные методы деятельности, то есть отказ от

позиции эксперта-специалиста, который знает, как нужно делать. Диагностика и прогноз возможных затруднений практических работников находятся в тесной взаимосвязи с проектированием и реализацией программ обучения.

Важной в региональной системе повышения квалификации является поддержка и развитие единого учебно-методического пространства, потому что от обновления сферы сервисных услуг, предоставляемых институтом учебным заведениям ДНР и педагогам, зависит в итоге качество образования.

Единое учебно-методическое пространство обеспечивает надлежащий уровень повышения квалификации педагогов посредством установления горизонтальных, вертикальных и диагональных связей, их интеграции и установки связей с внешней средой.

Горизонтальные связи проявляются, прежде всего, в организации сетевого взаимодействия образовательных учреждений, а также создании центров и систем дистанционного обучения с привлечением ресурсов инновационных учебных заведений.

Вертикальные связи заключаются в обеспечении преемственности между различными ступенями образования.

Диагональные связи проявляются в единых требованиях, которые определены в региональной образовательной системе:

- наличие стратегии развития региональной образовательной системы;
- командное обучение подходам к реализации республиканских стандартов (концепций) руководящих кадров системы образования ДНР;
- управление формированием единого республиканского образовательного пространства;
- организация экспериментальной работы.

Установка внешних связей предполагает:

- взаимодействие с объектами культуры и спорта в интересах образования;
- влияние на развитие социума;
- определение оптимального взаимодействия с другими высшими учебными заведениями ДНР;
- международную интеграцию в сфере образования.

В межкурсовой период повышение квалификации педагогов осуществляется через систему целевых мероприятий.

Источником повышения компетентности кадров в системе повышения квалификации вместе с теорией служит практика, а именно: передовой педагогический и управленческий опыт. В регионе создаются центры по разработке и эффективной трансляции

инновационного опыта. Центр инновационного опыта (ЦИО) обеспечивает тьюторинг школ своей сети. Научный руководитель или консультант ЦИО, из числа сотрудников института, организует встречи управленческих команд для методической и консалтинговой поддержки деятельности относительно:

- диагностики текущего состояния системы управления;
- формирования результата инновационной деятельности;
- обсуждения выявленных проблем;
- кураторства этапа подготовки и реализации продуктивных шагов (презентации, проекты и т.д.).

Представители сетевой школы при этом сами строят свое деятельностное пространство, осуществляют необходимые социальные связи, а ЦИО способствует им в этом, облегчает решение сложных проблем, будучи помощником, советчиком, участником проекта, носителем культурной нормы и определенных ценностей.

В поле зрения ЦИО также находятся основные компетентности, построение модернизированной системы управления, обеспечивающие успешность, а именно:

- готовность к решению проблем – способность проектной команды сетевой школы анализировать нестандартные ситуации, ставить цели, планировать результаты и разрабатывать алгоритмы их достижения, оценивать результаты своей деятельности;
- готовность к повышению компетентности в инновационной и управленческой деятельности – способность выявлять пробелы в своих знаниях и умениях при решении инновационных задач, оценивать необходимость тех или иных способов деятельности и технологий для своей деятельности, осуществлять информационный поиск и извлекать информацию из различных источников, которая позволяет гибко изменять свою профессиональную квалификацию, самостоятельно осваивать знания и умения, необходимые для решения поставленной задачи;
- готовность к использованию информационных ресурсов – способность использовать информацию для планирования и осуществления своей деятельности, позволяющая принимать осознанные решения на основе критически осмысленной информации и т.п.

Тьюторинг может быть реализован с помощью широкого арсенала средств: проектной технологии; технологии консалтинга; тренинговой технологии; информационных технологий.

Инновационная культура в данном случае будет основана на создании творческой атмосферы в организации, которая

поощряет работников к созданию нового.

Задача ЦИО – выявить особенности и отличия от собственной системы управления в системе управления сетевой школы:

- наличие или отсутствие четкой, ясной стратегии и в то же время свободы поиска в ее рамках. Такая стратегия позволяет ограничить зону поисков и выдвижения идей реальными возможностями и потребностями школы;
- наличие или отсутствие определенной системы (формальной и неформальной) сбора информации, активного поиска и оценки новых идей;
- практикуется или нет формирование коллектива как временного – «под задачу»;
- система мотивации основана на удовлетворенности трудом, ее соответствии интересам, престижу, материальному стимулированию, зависимому во многих случаях от конечных результатов. Продвижение по службе и оплата труда напрямую зависят от творческого потенциала работников.

В свою очередь, для центров инновационного опыта, как учреждений, реализующих диссеминационные процессы, институтом разработана программа поддержки. Результатами их реализации должны стать позитивные изменения в условиях, процессах, результатах диссеминационной деятельности (см. рис. 4).

Стержневым фактором реализации модели является опережающее образование. Оно сформировано на основе предвидения перспективных требований к педагогу как взрослому субъекту общественно полезной деятельности, направленной на формирование интеллектуального потенциала подрастающего поколения.

С социально-культурной точки зрения опережающее развитие педагогов связывается с тем, что уровень образованности общества должен опережать уровень развития техники, производственно-профессиональной сферы [4].

Данная модель актуализирует следующие опережающие направления системы повышения квалификации:

- информационно-ресурсный – обеспечение работников образования всех уровней актуальной профессиональной информацией, создание эффективно действующей информационной инфраструктуры, включающей издательскую базу, компьютерные сети, новые информационные технологии;
- исследовательский – выявление тенденций развития регионального образования, актуальных потребностей образовательных учреждений, изучение и

совершенствование процесса обучения;

- проектировочный – участие в разработке республиканских программ развития образования, новых моделей обучения в образовательных учреждениях и в самом институте;
- инновационно-внедренческий – обеспечение педагогов квалифицированной помощью в инновационной педагогической деятельности, научное обобщение, выявление и трансляция инновационных моделей деятельности образовательных учреждений и отражение этого в содержании повышения квалификации кадров;
- прогностический – развитие у педагогических кадров опережающей компетентности в области практической психологии, образовательного менеджмента, ИТ-технологий и т.д.;
- экспертный – экспертиза проектов инновационной педагогической деятельности, оценка реализованных новаций.

Эти направления призваны обеспечить достижение необходимого уровня опережающей профессиональной компетентности педагогов в условиях реализации модели.



Рис. 5. Организационный механизм структуризации поддержки диссеминационных процессов в Донецкой Народной Республике

Выводы. Итак, сегодня Донецкой Народной Республике нужны образованные, моральные, предприимчивые педагоги, которые могут самостоятельно принимать решения, делать выбор, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом,

конструктивностью. Достижение этих важных социально-образовательных и культурно-нравственных задач общества возможно при обновлении содержания и технологий непрерывного педагогического образования, в частности, системы повышения квалификации. Предлагаемая модель повышения квалификации педагогов Донецкого института последипломного педагогического образования включает такие важные элементы, как: маркетинг образовательных запросов, формальное и неформальное образование, консалтинго-тьюторская служба, единое учебно-методическое пространство, центры инновационного опыта. Она является целостной, открытой, мобильной системой и направлена на создание максимально благоприятных условий для непрерывного профессионального и личностного развития, что, несомненно, способствует инновационному развитию системы образования в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дахин Н. А. Педагогическое моделирование : сущность, эффективность и ... неопределенность / Н. А. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21-26.
2. Долженко Ю. А. Проблемы формирования «успешного» педагога в системе постдипломного образования. Практико-ориентированное пособие для руководителей образовательных учреждений. – Барнаул : АКИПКРО, 2011. – 234 с.
3. Клокар Н. І. Характеристика моделі підвищення кваліфікації педагогічних працівників на засадах диференційованого підходу / Н. І. Клокар // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 4. – С. 53-61.
4. Хлебунова С. Ф. Развитие профессиональной компетентности педагога в системе повышения квалификации : ресурсы и риски / С. Ф. Хлебунова, Е. Е. Алимова, Т. Н. Щербакова. – Ростов н/Д : Изд-во РО ИПК и ППРО, 2011. – 252 с.

АННОТАЦИЯ

Чернышев А.И. Современная модель повышения квалификации педагогических работников.

В статье рассматривается модель повышения квалификации педагогических кадров, которая создана и успешно внедряется в Донецком институте последипломного педагогического образования. Ее ядром является профессиональное и личностное развитие педагога Донецкой Народной Республики. Каждый элемент отражает тенденции развития образования и общества, инновации и творческий поиск.

Ключевые слова: педагогический работник, модель,

педагогическое мастерство, инновационный опыт.

SUMMARY

Chernyshev A.I. Modern model of professional training of pedagogical personnel.

The article considers the model of professional training of pedagogical personnel, created and implemented in the Donetsk In-Service-teachers' training institute. Its core is the professional and personal development of the teacher. Each element represents the development trend of education and society, innovation and creative search.

Key words: pedagogical worker, model, pedagogical skills, innovative experience.

УДК 371.2

Чернышев Д.А.
(г. Донецк)
доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры педагогики
Донецкого национального университета

ПЕДАГОГ-ВОСПИТАТЕЛЬ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И СПОРТА: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА

Постановка проблемы в общем виде. Качество профессиональной подготовки будущего педагога-воспитателя в сфере физического воспитания и спорта определяется приобретением таких понятий, как: профессионализм, квалификация, профессионально-педагогическая компетентность, педагогическое мастерство, профессиональное творчество и т.д. Важно также знать, чем отличается просто умелый педагог-воспитатель от воспитателя-мастера, в чем проявляется творчество и чем она отличается от новаторства.

Формирование целей исследования. Цель − показать, как содержание и структура профессиональной подготовки специалистов в области физического воспитания и спорта влияют на уровень готовности будущего педагога-воспитателя к осуществлению своего профессионального назначения, активного включения в учебно-воспитательный процесс общеобразовательного учебного заведения на уроках физического воспитания и во внеучебное время.

ПЕРВЫЙ УРОВЕНЬ профессиональной квалификации педагога-воспитателя – педагогическая умелость.

Под педагогической умелостью будущего педагога-воспитателя

следует понимать достаточное владение будущим педагогом системой важнейших воспитательных умений и навыков, которые в своей совокупности позволяют ему осуществлять воспитательную деятельность на профессионально грамотном уровне и достигать более или менее успешного воспитания.

Педагогическая умелость – это основа профессионализма будущего педагога-воспитателя, без которой невозможно заниматься воспитанием.

Она базируется на его достаточной теоретической и практической подготовке, которая реализуется в учебных педагогических заведениях и продолжает совершенствоваться в процессе профессиональной деятельности.

Так, педагогу-воспитателю необходимо знать:

- средства подготовки к учебно-воспитательным мероприятиям;
- правильно определять структуру, содержание и методику учебно-воспитательного процесса;
- поддерживать внимание и дисциплину воспитанников;
- комбинировать индивидуальные, групповые и фронтальные формы *воспитательной работы и др.*

Система этих знаний, умений и навыков в основном определяется традиционными курсами по теории и методике физического воспитания, психологии, педагогике, специальных курсов по воспитательной работе, которые изучаются в учебных педагогических заведениях спортивно-педагогического профиля.

ВТОРОЙ УРОВЕНЬ профессиональной квалификации педагога-воспитателя – педагогическое мастерство.

Понятие это сложное и в различных научно-методических исследованиях определяется по-разному. В Педагогической энциклопедии читаем: «Мастерство – педагогическое – высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу, работающее по призванию и любящее детей».

Если педагогическая умелость должна охватывать все аспекты деятельности воспитателя, то мастерство, как правило, сначала проявляется главным образом в определенных педагогических нравах. Поэтому мастерство на начальных этапах его формирования связано с решением лишь отдельных задач и проблем профессиональной подготовки будущих специалистов.

Формирование мастерства педагога-воспитателя – задача важная. Но она может решаться только на этапе развития квалификации, когда основные задания, умения и навыки учебно-воспитательной работы как профессиональной деятельности уже сформированы. В этом случае навыки и умения будущего педагога-

воспитателя приобретают одновременно специализированный и обобщенный характер, а также тесно пересекаются со специальными познаниями в области физического воспитания и спорта. Для мастерства будущего педагога-воспитателя характерна высокая пластичность, способность приспосабливаться к новым требованиям и умение перестраивать именно характер учебно-воспитательной деятельности в соответствии с меняющимися.

Мастерство является важным качеством будущего педагога-воспитателя. Педагог-воспитатель – мастер своего дела – это специалист высокой культуры, глубоко осведомлен в теории и практике воспитания, и физического воспитания в частности, с соответствующими отраслями науки, который разбирается в вопросах общей, и особенно детской, и педагогической психологии, анатомии, физиологии и других науках, в совершенстве владеет методикой физического воспитания.

ТРЕТИЙ УРОВЕНЬ профессиональной квалификации педагога-воспитателя – педагогическоетворчество.

Педагогическое творчество касается различных сторон деятельности учителя – проведение учебных занятий, работы над организацией коллектива учащихся в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, проектирование личности ученика, выработка стратегии и тактики педагогической деятельности с целью оптимального выполнения задач всестороннего развития личности.

Подчеркивая, что творчество в практической профессиональной деятельности педагога-воспитателя имеет различные формы проявления, авторы вполне справедливо считают целесообразным говорить о необходимости формирования готовности будущих педагогов-воспитателей к работе в системе постоянного обновления содержания и структуры педагогической деятельности.

Так, по их мнению, новизна в практической профессиональной деятельности будущего педагога-воспитателя может проявляться в:

- нестандартных подходах к решению проблем;
- разработке новых методов, форм, приемов, средств и их оригинальных сочетаний в эффективном применении имеющегося опроса в новых условиях;
- совершенствовании, рационализации, модернизации известного в соответствии с новыми задачами;
- удачной импровизации на основе как точного знания и компетентного расчета, так и высокоразвитой интуиции; в умении видеть все варианты решения одной и той же проблемы, в умении трансформировать методические теоретические положения в конкретные педагогические

действия и т.д.;
– создании принципиально новых, высокоэффективных систем обучения, воспитания и развития учащихся средствами физического воспитания.

Итак, по мнению исследователей, можно выделить определенные **аспекты проявления педагогической профессиональной деятельности**, с которыми со временем встретится будущий педагог-воспитатель, а именно:

1. Профессиональное педагогическое творчество будущего педагога-воспитателя имеет много общего с другими видами творчества, но и обладает своеобразием, что связано с характером учебно-воспитательного процесса по физическому воспитанию и его результатом – растущей личностью. Прежде всего, профессиональное творчество будущего педагога-воспитателя по физическому воспитанию жестко лимитировано, **спрессовано во времени.**

2. Следующей особенностью профессионального творчества будущего педагога-воспитателя есть понимание того, что она будет приносить плоды, которые, как правило, **созревают далеко не сразу**. Существенной особенностью профессионального творчества педагога-воспитателя является и то, что она всегда обязательно должна давать только положительные результаты, поскольку связана полностью с учебно-воспитательным процессом, который невозможно делать сначала на черновик. Нанести вред психическому или физическому здоровью ребенка не допустимо. Важной особенностью является и то, что профессиональное творчество педагога-воспитателя всегда выступает как сотворчество с коллективом учащихся или с конкретным воспитанником, который постоянно растет и меняется. Поэтому необходимо постоянное развитие всех элементов воспитательной системы: цели, содержания, средств, методов, форм воспитания.

3. И последняя особенность – это публичность деятельности и творчества будущего педагога-воспитателя по физическому воспитанию, так как значительно чаще его профессиональная деятельность всегда осуществляется публично (спартакиады, соревнования, открытые часы, Веселые старты и прочее). Это требует от будущего педагога-воспитателя формирования и развития умения управлять своим психическим состоянием, оперативно вызвать у себя и у учащихся творческое вдохновение.

В профессиональном творчестве педагога-воспитателя **специфический** не только объект педагогического творчества – личность воспитанника, которая растет и формируется, но и «инструмент» – личность педагога-творца. Специфический

также процесс, который является сотворчеством партнеров. И напоследок, специфический результат – знания, умения, способности, чувства, идеалы, которые становятся характерными ученику и продвигают его как личность на этапе развития.

Для профессионального творчества в школе будущему педагогу-воспитателю по физическому воспитанию необходим такой **объем готовности** к учебно-воспитательной работе в общеобразовательной орагнизации:

1. Знание закономерностей воспитательного процесса и особенностей управления им, которые позволяют будущему педагогу-воспитателю научно обоснованно построить воспитательную работу с учащимися на уроках физического воспитания и во внеучебное время.

2. Владение умениями и методами, которые позволяют ему умело обеспечивать выбор и реализацию форм, методов и средств физического воспитания, которые приобретаются во время профессиональной подготовки в высшем учебном заведении спортивно-педагогического профиля, педагогических практик и тому подобное.

3. Готовность соотнести общие принципы управления педагогическим процессом с выявленными условиями своей практической учебно-воспитательной деятельности на уроках физвоспитания.

Таким образом, под **готовностью** будущего педагога-воспитателя к педагогическому творчеству на уроках физического воспитания общеобразовательной организации следует понимать:

- необходимость получения высокой теоретической базы, которая направлена на понимание связи учебно-воспитательной работы на уроках физического воспитания и во внеурочное время с особенностями целостного педагогического процесса;
- формирование умения использовать полученную профессиональную подготовку в сфере физического воспитания и спорта с учетом психологического и физического состояния учащихся в данный момент, что позволяет научно обоснованно организовать продуктивную деятельность всех воспитанников на уроках физического воспитания;
- использование инновационных форм презентации личностного опыта профессиональной подготовленности к выполнению педагогической деятельности (портфолио педагога-воспитателя и т.д.).

Анализируя **концепции и подходы** к проблемам совершенствования психолого-педагогической подготовки студентов в области физического воспитания и спорта, их

педагогического мастерства, мы пришли к выводу о формировании следующей структуры выявления, допрофессиональной и профессиональной подготовки будущего педагога-воспитателя.

Основные составные части такой структуры подготовки будущего педагога-воспитателя к самореализации в педагогической профессии в области физического воспитания и спорта выглядит так:

- ранняя допрофессиональная подготовка учащихся школ (8-11 классов) в детско-юношеских спортивных школах, училище олимпийского резерва, спортивных секциях, спортивных клубах. Система экспертного отбора будущих учителей, целевой набор, распределение студентов, адаптация молодых специалистов;
- формирование потребностно-волевых переживаний личности, преодоление трудностей, мажорный тон учебы и жизни;
- расширение учебной деятельности будущего педагога-воспитателя, реализация самых разнообразных видов деятельности (спортивной, учебной, научной, воспитательной, трудовой);
- освоение и овладение будущим педагогом-воспитателем определенными уровнями педагогического мастерства в области физического воспитания;
- при подготовке личности будущего педагога-воспитателя в области физического воспитания и спорта кафедры психолого-педагогического цикла должны действовать по схеме: проблемная лекция, лабораторно-практическое занятие, семинар-дискуссия, деловая игра, педагогическая практика, организация спортивно-массовых мероприятий;
- организация управляемой системы развития и саморазвития профессиональных качеств будущего педагога-воспитателя по индивидуальной программе.

Как мы видим, такое исследование предполагает целую систему отдельных частей, звеньев, взаимосвязанных между собой.

Результативность педагогической деятельности определяется по уровню компетентности будущего специалиста, а именно:

- **профессиональный уровень компетентности будущего педагога-воспитателя в области физического воспитания и спорта**:
  - выполнение профессиональных обязанностей;
  - уровень развития объектов и субъектов учебно-воспитательной деятельности;
  - методические и научные наработки в области физического

воспитания и спорта;
- педагогическая активность (участие в педагогических мероприятиях различного уровня);
- отличия и награды.

• **общепрофессиональный уровень компетентности будущего педагога-воспитателя в области физического воспитания и спорта:**
- качество физического воспитания в учебном заведении, классе (по результатам мониторинга);
- удовлетворение образовательных потребностей воспитанников (по результатам диагностики);
- управленческая активность (участие в управленческих мероприятиях различного уровня, в работе областных спартакиад, эстафет, днях здоровья, веселых стартов, судейство, работа методических комиссий);
- активность гражданской позиции (член общественных советов по вопросам физического воспитания и спорта, совета управления образования, член постоянно действующих комиссий при районной (городской, областной) администрации;
- отличия и награды коллектива воспитанников.

• **специально-профессиональный уровень компетентности будущего педагога-воспитателя в области физического воспитания и спорта общеобразовательного учебного заведения:**
- состояние нормативно-методического сопровождения учебно-воспитательного процесса;
- состояние документации по вопросам физического воспитания;
- состояние физического и психического здоровья участников учебно-воспитательного процесса;
- уровень физического развития учащихся;
- участие учащихся в школьных спортивных мероприятиях, внеклассных мероприятиях различного уровня;
- методические и научные наработки по вопросам физического воспитания;
- готовность участия будущих педагогов в конкурсах педагогического мастерства, проектах по воспитательной работе по физическому воспитанию (учебного заведения; района; города региона; всеукраинского; международного).

Таким образом, вышеназванные моменты составляют структуру педагогического качества, овладение и осмысление, воспроизведение которой входит в компетенцию и определяет содержание профессиональной подготовки любого будущего педагога-воспитателя в области физического воспитания и

спорта. Для этого ему, как минимум, нужно:

- видеть в человеке смысл и цель, но никак не средство своих педагогических усилий;
- иметь целостное представление о человеке как «предмете» своего труда и о себе как основном «инструменте» этой работы;
- профессионально владеть содержательно-предметной основой для педагогического взаимодействия (начиная от учебного предмета «физическое воспитание» и заканчивая контекстом своей жизни);
- быть технологичным, то есть обладать логикой и методами реализации профессионального знания и опыта.

В отличие от деятельности непрофессионала профессиональная деятельность будущего педагога-воспитателя в области физического воспитания и спорта может реализовываться на разных уровнях:

- нормативно-репродуктивном, когда добросовестно воспроизводятся уже известные образцы;
- ситуативно-креативном, который дает спонтанные вспышки творчества в определенные моменты;
- концептуальном, который предлагает принципиально новые варианты решения профессиональных задач.

Коротко об основных составляющих части многомерной **структуры личности будущего педагога-воспитателя в области физического воспитания и спорта:**

- это ранняя допрофессиональная подготовка учащихся школ (8-11 классов) в специализированных спортивно-педагогических учреждениях (детско-юношеская спортивная школа, спортивная школа, училище олимпийского резерва). Нужно разработать систему экспертного отбора будущих учителей физического воспитания на раннем этапе профессионального развития, целевой набор в вузы спортивно-педагогического направления, распределение студентов, адаптация молодых специалистов;
- потребностно-волевые переживания личности, преодоление трудностей, мажорный тон обучения и жизни;
- содержание деятельности личности, реализация самых разнообразных видов деятельности (спортивной, учебной, научной, воспитательной, трудовой);
- освоение и овладение личностью определенными уровнями педагогического мастерства в области физического воспитания и спорта;
- при подготовке творческой личности будущего педагога-воспитателя в области физического воспитания и спорта кафедры психолого-педагогического цикла должны

действовать по схеме: проблемная лекция, лабораторно-практическое занятие, семинар-дискуссия, деловая игра, педагогическая практика.

Опираясь на современные достижения психолого-педагогической науки и педагогического мастерства, в Донецком государственном институте здоровья, физического воспитания и спорта разработана и внедрена программа курса «**Педагогическое мастерство**». Занятия по этому курсу проводятся лекционные и практические для студентов 4-го курса. Содержание данной программы включает педагогическое мастерство учителя в управлении собой, мастерство педагогического взаимодействия, а также педагогическое общение, речь учителя, средства коммуникативного воздействия, которые требуют овладения педагогической техникой, средства педагогического воздействия на ученический коллектив.

Также важным вопросом является налаживание системного и продуктивного взаимодействия между куратором академической группы и будущими специалистами, активное привлечение студентов к учебной, научной, общественной работе в высшем учебном заведении.

В целом, в настоящее время в психолого-педагогической науке и практике был накоплен значительный объем знаний, практических рекомендаций, которые должны были помочь каждому педагогу-воспитателю повысить творческий уровень педагогической деятельности, целенаправленно формировать педагогическое мастерство.

Однако вузовские учебники по педагогике и психологии в области физического воспитания и спорта фактически игнорировали аспект педагогической деятельности, уделяя слишком мало внимания этим вопросам. Отсутствие целостной системы преподавания педагогического мастерства, педагогического творчества, педагогического общения в рамках профессиональной подготовки будующих специалистов в области физического воспитания и спорта, учебников, которые обобщают, тормозило практическое решение ряда наиболее актуальных проблем профессиональной подготовки, в частности признание необходимости формирования хотя бы первичных элементов педагогического мастерства у студентов вузов, повышение объема учебных часов психолого-педагогического цикла для студентов спортивно-педагогического направления обучения, а также у самих будущих педагогов-воспитателей на протяжении всего периода профессиональной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бех І. Виховний процес : глибинні психологічні чинники оптимізації [Текст] / І. Бех // Рідна школа. − 2008. – № 1/2. –

С. 11-16.
2. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії [Текст] / І. А. Зязюн. – К., 2000. – 236 с.
3. Маленкова Л. И. Теория и методика воспитания : учеб.пособие [Текст] / Л. И. Маленкова; под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 476 с.
4. Нікандров Н. Воспитание и социализация в современной России : риски и возможности [Текст] / Н. Нікандров // Народное образование. – 2006. – № 9. – С. 21-26.
5. Новикова Л. И. Педагогика воспитания : избранные педагогические труды [Текст] / Л. И. Новикова; ред. Н. Селиванова, А. Мудрик. – М. : ПЕР СЭ, 2010. – 336 с.
6. Педагогічна майстерність. Хрестоматія : навч. посіб. [Текст] / За ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 2006. – 606 с.
7. Селевко Т. К. Воспитательные технологи [Текст] / Т. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 320 с.
8. Сисоєва О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу [Текст] / О. Сисоєва. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2008. – 324 с.
9. Современный словарь по педагогике [Текст] / Сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2001. – 928 с.
10. Харламов И. Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве [Текст] / И. Ф. Харламов // Педагогика. – 1992. – № 7-8. – С. 11-15.

АННОТАЦИЯ

Чернышев Д.А. Педагог-воспитатель в сфере физического воспитания и спорта: профессиональная подготовка.

В статье обосновано, сформулировано и охарактеризовано содержание подготовки будущего специалиста в сфере физического воспитания и спорта для работы в общеобразовательных учебных заведениях.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагог-воспитатель, сфера физического воспитания и спорта.

SUMMARY

Chernyshev D.A. Teacher-educator in the field of physical education and sport: professional training.

The content of training future specialists in the field of physical education and sport for working at secondary schools is justified, formulated and characterized in the article.

Key words: professional training, teacher-educator, the field of physical education and sport.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.953.5

Агафонова А.Л.
(г. Горловка)
преподаватель кафедры психологии
Горловского института иностранных языков,
Синьтюк В.И.
(г. Горловка)
преподаватель истории Горловского техникума
Донецкого национального университета

РОЛЬ ЭМОЦИЙ КАК РЕГУЛЯТОРА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ ИСТОРИИ

Декларируя необходимость наличия в процессе обучения положительного эмоционального фона, психологи и педагоги уделяют мало внимания изучению этого вопроса, что на самом деле и наблюдается в учебном процессе. Проведенные исследования свидетельствуют о неблагополучии учебного процесса в этом направлении. Так, Н.П. Фетискин обнаружил состояние монотонии у студентов на лекциях многих преподавателей, у школьников на уроках. А.Я. Чебыкин в многочисленных работах показал, что вместо увлечения, радости, любопытства студенты на занятиях испытывают безразличие, скуку, боязнь.

Процесс обучения и воспитания протекает успешнее, если педагог делает его эмоциональным. О большем значении эмоций для развития и воспитания человека писал К.Д. Ушинский: «Воспитание, не придавая абсолютного значения чувствам ребенка, тем не менее, в направлении их должно видеть свою главную задачу» [4, с. 537]. Именно он разработал учение о чувствованиях, многие положения которого сегодня носят актуальный характер. «Через чувства должно вселять во младую душу первые приятные знания и представления и сохранять их в ней, – писал русский просветитель второй половины XVIII века Н.И. Новиков, – ибо нет ни единой из потребностей наших, удовлетворение которой не имело бы в себе приятности» [2, с. 333].

Великий чешский педагог Я.А. Коменский также отмечал в своих трудах: «Проблема XVI. Достичь, чтобы люди учились всему с удовольствием. Дай человеку понять: 1) что он по своей природе хочет того, стремление к чему ты ему внушаешь, – и ему сразу будет радостно хотеть этого, 2) что он от природы может иметь то, что желает – и он сразу обрадуется этой своей способности, 3) что он знает то, что считает себя незнающим – и он сразу обрадуется своему незнанию» [1, с. 428].

Современное же образование в основном сводится к познанию, оно не является чувственным, аффективным, человека с раннего возраста приучают к рационализму, а тот, кто не получает урока сердечности, говорил немецкий психоаналитик П. Куттер, – существо бесчувственное.

Эффективность включения обучаемого в работу, по мнению С.Л. Рубинштейна, определяется не только тем, что стоящие задачи ему понятны, но и тем, как они внутренне приняты им, т. е. какой они нашли «отклик и опорную точку в его переживании» [3, с. 604].

Таким образом, эмоции, включаясь в познавательную деятельность, становятся ее регулятором. Положительные эмоции, возникающие при достижении цели, запоминаются и при соответствующей ситуации могут извлекаться из памяти для получения такого же полезного результата.

Механизм, задействованный в осуществлении эмоциями подкрепляющей функции, в современной психологии называется мотивационным обусловливанием. Основную роль здесь играет, по мнению В. К. Вилюнаса, конкретная и реально воспринимаемая ситуация. В отношении обучения это значит, что для того, чтобы воздействие педагога стало значимым для обучаемого, его нужно сочетать с испытываемой в данный момент эмоцией, вызванной той или иной ситуацией.

Нам представляется возможным использование для достижения данного результата такой формы работы, как бинарный урок. Бинарные уроки позволяют интегрировать знания из разных областей для решения одной проблемы, дают возможность применить полученные знания на практике. Цель любого бинарного урока – создать условия мотивированного практического применения знаний, навыков и умений и дать возможность учащимся увидеть результаты своего труда, получив от него радость и удовлетворение. Т.е. на таком уроке происходит перенос умения в новые области, что помогает учащимся принимать решения в творческих ситуациях, формируя деятельностный подход в обучении.

При подготовке к уроку необходимо проанализировать фактический материал, который может служить темой урока, продумать, в какой степени этот материал поможет педагогу повысить мотивацию обучения и служить предметом заинтересованного общения.

Бинарный урок – это специфическая форма занятия, на котором обозначенная тема рассматривается с различных точек зрения, средствами нескольких предметов, и главное на нем – это изучение междисциплинарных объектов. Ведут его несколько

преподавателей. Такой урок предусматривает обсуждение заданий, темы, способствующих развитию интереса учащихся к предмету, позволяющих в большей степени проявить самостоятельность в применении знаний, максимальном их углублении.

Легче всего его спланировать в форме личностно ориентированного обучения, методом исследования, диалога или игры, но в любом случае решать интересную, практически значимую и доступную учащимся проблему.

Одна из важнейших задач педагогов на уроке подобного типа – снять чувство страха у учащихся, сделать ученика раскованным, свободным, вселить уверенность в своих силах, увидеть в нем полноценного и способного к творчеству серьезного человека. По словам Сухомлинского, интерес к учению есть только там, где есть вдохновение, рождающееся от успеха. А этого можно достичь, только если обращать внимание при подготовке и проведении урока не только на факты, методику, но и на чувства, эмоции учащегося, потому что яркость, эмоциональность учебного материала, взволнованность самого педагога с огромной силой воздействует на учащегося, на его отношение к предмету.

Эмоционально-интеллектуальный фон урока может поддерживаться различными способами:

1. Использованием интересной информации в содержании изучаемого и дополнительного материала.
2. Включением в урок сведений о тех или иных открытиях, данных, чаще всего связанных с жизнью и деятельностью известных людей.
3. Включением учащихся в интересную для них творческую работу.
4. Выражением эмоционального отношения педагога к учебному материалу.
5. Использованием на уроках истории произведений художественной литературы и искусства.

История и литература, как предметы гуманитарные, непосредственно связаны с человеком, показывают его в эволюции. Именно поэтому избранная тема на бинарном уроке может рассматриваться с различных точек зрения, и главное на нем – это изучение междисциплинарных объектов.

Особенно насыщена художественными образами на уроке истории тема «Великая Отечественная война», и одним из самых трудных в мировой оценке остается вопрос цены Великой Победы. Ведь полуправда, умолчание, откровенная ложь о прошлом порождают равнодушие, деформируют общественное сознание и память. Педагогу необходимо донести до учащихся правду, ту правду, в которой есть и горькие, и тяжкие страницы. «При

всем том она всегда останется в памяти человечества как правда гордого, неустрашимого народа, выстоявшего и победившего в самых неимоверно трудных условиях, какие только можно себе представить», – говорил поэт К. Симонов. Необходимо также создать эмоциональный фон урока, чтобы вызвать у учащихся чувство отвращения к фашизму, неприятия решения политических вопросов силовыми методами и невозможности подмены истины, отторжения методов манипулирования историей и сознанием, восхищения подвигом народа-победителя.

В ходе бинарного урока по такой теме учащиеся ищут ответ на проблемный вопрос, исследуя учебный материал и выясняя истинную цену Победы, таким образом насыщая эмоциональный фон новыми эмоциями: от страха и ужаса до возмущения, а впоследствии – восхищения, гордости и благодарности.

Эмоциональной составляющей урока являются и творческие работы учащихся: доклады и презентации, сопровождающиеся иллюстрациями, документами и видеоматериалами, фрагментами художественных и документальных фильмов.

Так, например, творческая работа на тему: «А завтра была война» эмоционально заражает на уроке страхом перед неожиданным горем мирного народа, на чью долю выпало испытание войной; презентация «Новый порядок на Украине» вызывает всплеск таких эмоций, как ужас от преступлений фашизма, бессилие против насилия, механизма уничтожения мирного населения, отвращение и отторжение идей нацизма и расовой дискриминации.

Причастность каждой семьи к трагедии человечества середины XX века подтверждается в творческих поисковых работах учащихся: «Моя семья в годы Великой Отечественной войны» и «Горловчане – герои Советского Союза». Впервые на уроке возникают чувства восхищения и гордости за героические подвиги земляков, а также чувство личной причастности к истории Великой Отечественной. Страшные цифры, озвученные в конце занятия в докладе «Цена Победы», заставляют каждого испытать скорбь и сострадание.

На уроке подобного типа и посвященного данной теме, особенно сегодня, нельзя не затронуть тему предательства, поэтому важно вызвать у учащихся чувство стыда за тех соотечественников, которые предали свой народ, перейдя на сторону фашистов. Такую работу можно провести, подготовив документальные материалы для сравнения деятельности советского подполья и украинской повстанческой армии.

Начиная войну против СССР, Гитлер рассчитывал на межнациональные противоречия в великой стране. В то время

его планы не оправдались, но сегодняшние политики взяли их на вооружение, не понимая до конца последствий разжигания конфликта внутри единой державы. В современных условиях учащимся это легко понять. Но история знает примеры согласованности и сотрудничества между совсем разными и даже полюсными политическими силами. Примером этому служит Ялтинская конференция, с которой была связана надежда миллионов людей на разрешение конфликта.

Если речь идет о литературе, то она должна звучать на уроке. Слушая произведение, учащиеся не только знакомятся с опытом и основной идеей произведения, но и проникаются чувствами и эмоциями главных героев, наслаждаются искусством слова.

Эффективность воздействия того или иного материала на учащихся зависит от того, насколько эмоционально он прочитан. Благодаря использованию художественной литературы историческая канва наполняется зримыми образами. В этой теме уместным будет до проведения урока прочитать рассказ М. Шолохова «Они сражались за родину», романы Ю.Бондарева «Горячий снег», А. Камю «Чума», повесть В. Быкова «Альпийская баллада», рассказ Г. Белля «Странник, когда ты придешь в Спа…». Выразительное чтение отрывков из этих произведений, а также просмотр наиболее эмоциональных фрагментов художественных фильмов, поставленных на основе этих литературных произведений, с последующим их анализом, помогает развивать познавательный интерес на уроке.

Новизна используемой формы урока является эффективным средством активизации познавательной деятельности учащихся.

Завершающей, мажорной нотой в эмоциональной составляющей урока является заключительный этап урока: просмотр видеоролика «Парад Победы», который пробуждает у учащихся благодарность и гордость за Победу, восторг и радость от сопричастности к истории Отечества.

Увлеченность и заинтересованность учащихся в поиске материала и презентации информации подкрепляется личными впечатлениями от увиденного и услышанного, поэтому поездка в город-герой Севастополь, посещение музея Ливадийского дворца, где проходила Ялтинская конференция, а также исторических мест, связанных с анализируемыми на занятии событиями, значительно повышает эмоциональный потенциал урока.

Показать войну во всей ее эмоционально-психологической полноте помогает большой иллюстративный материал такого рода уроков: плакаты, картины, фотографии военной поры. На них показаны не только фронт, но и быт, окопная правда войны, разрушенный Рейхстаг, поверженные знамена гитлеровских

частей на Красной площади. И лица фронтовиков и тружеников тыла, молодые и пожилые, опаленные войной. И даже если память, перенасыщенная современной информацией, и сотрет часть информации, полученной на уроке, то стойкие эмоции, испытанные во время подобного урока, не допустят изменения отношения к чудовищным преступлениям фашизма и нацизма, не позволят принять неофашизм и неонацизм как принцип к действию в современной политике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : [в 2 т.] / Я. А. Коменский. – М., 1982. – Т. 2. – 428 с.
2. Новиков Н. И. Рассуждение о некоторых способах к возбуждению любопытства в юношестве / Н. И. Новиков // Антология педагогической мысли России XVIII века. – М., 1985. – 333 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1946 (переиздание: С.Пб., 1999). – 604 с.
4. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : [в 2 т.] / К. Д. Ушинский. – М., 1973. – Т. 1. – 537 с.

АННОТАЦИЯ

Агафонова А.Л., Синьтюк В.И. Роль эмоций как регулятора познавательной деятельности на уроке истории.

В статье ставится задача рассмотреть роль эмоций в стимулировании активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов на бинарном уроке по истории и литературе. В результате анализа авторы показывают, как придание учебно-познавательной деятельности учащихся на уроке эмоционально-положительного характера способствует развитию и углублению потребностей и мотивов учебно-познавательной деятельности.

Ключевые слова: эмоции, обучение, активность, творческие способности, потребности, мотивы.

SUMMARY

Agafonova A.L., Sintyuk V.I. The role of emotions as a regulator of cognitive activity in history class.

The article seeks to examine the role of emotions in promoting active learning and cognitive activity of students in the acquisition of knowledge, abilities and skills, creativity, vision and moral-aesthetic

views on the binary history and literature lesson. As a result of analysis, the authors show how giving emotionally-positive character to the educational and cognitive activity of students in the classroom contributes to the development and deepening of the needs and motives of educational and informative activities.

Key words: emotions, learning, activity, creativity, needs and motives.

УДК 159.9

Андреева И.А.
(г. Горловка)
кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии,
декан гуманитарного факультета
Горловского института иностранных языков

УРОВЕНЬ ГОТОВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПРЕДПРИЯТИЙ К ВЫЗОВАМ XXI ВЕКА

Управленческая деятельность – очень сложный и многогранный процесс. На каждом этапе развития общества перед руководителем организации ставятся все новые и новые вызовы. Новая эпоха выдвигает определенные требования к личностным характеристикам управленческого персонала.

В начале XXI века определились главные тенденции развития мировой экономики, которые в будущем будут иметь определяющее значение в развитии менеджмента: глобализация и тенденция развития мировой экономики. Прежде всего, это связано с интенсивными изменениями в сфере человеческих ресурсов (в глобальном, региональном, национальном, демографическом, отраслевом, корпоративном, профессиональном и индивидуальном измерениях). Судя по имеющимся тенденциям, они приобретут революционный характер, и специалистов в области кадрового менеджмента ожидает радикальный сдвиг от сложившихся профессиональных ролевых стереотипов (администратора-бюрократа и управленца, придерживающегося реактивного стиля) к принципиально новым ролям: стратега, предпринимателя и маркетолога.

Следует отметить, что еще с конца XIX века в капиталоемких отраслях промышленности стали создаваться гигантские объединения со сложной структурой. Однако они редко управлялись эффективно. Примеры эффективного управления тогда давали компании «Стандарт ойл», «Дженерал электрик»

и «Дюпон де Немур», но их опыт практически не изучался в России. Пропагандировалось в основном наследие Тейлора и Форда, а не творцов корпоративного менеджмента (Альфред Причард Слоун), которые добились выдающихся, а главное – долговременных результатов [1; 4].

Что же касается лидера XXI века, то, по мнению П. Друкера, он столкнётся с такими основными проблемами в корпоративном мире, как необходимость в проведении ликвидации неэффективного бизнеса, совершенствования как товаров, так и моделей корпоративного управления и с использованием подходящего момента, использованием успеха. Многие менеджеры, ученые предсказывают, что в XXI веке сектором роста в развитых странах будет не «бизнес», т.е. не организованная экономическая деятельность, а, вероятнее всего, некоммерческий общественный сектор. Именно там менеджмент сегодня наиболее востребован; именно там практическое применение менеджмента, построенного на прочных принципах, опирающегося на теорию, может в кратчайший срок дать самые лучшие результаты [2].

Во многом такие прогнозы определяют коренные перемены в системе управления компаниями. Кроме того, основополагающим фактором успешности предприятия и его конкурентоспособности на рынке труда был и есть персонал организации. Здесь тоже учеными просчитаны некоторые перемены, в соответствии с тем периодом, в котором мы живем. В сфере человеческих ресурсов корпорации предполагается переход:

- от узкой специализации и ограниченной ответственности за порученную работу – к широким профессиональным и должностным профилям;
- от спланированного карьерного пути – к информированному и гибкому выбору траектории профессионального развития;
- от ответственности менеджеров за развитие персонала – к ответственности самих работников за собственное развитие;
- от контроля над проблемами, с которыми сталкиваются работники, – к созданию возможностей для всестороннего профессионального роста каждого работника;
- от уклонения от обратной связи с подчиненными – к ее активному поиску;
- от секретного рассмотрения факторов успеха, вакантных рабочих мест и отбора специалистов – к открытому обсуждению уровня компетентности работников, имеющихся вакансий и путей их заполнения [5; 7; 9].

В связи с этим, достаточно часто руководству предприятия сначала сложно сформировать стабильную кадровую политику, поскольку ее нужно постоянно менять и перестраивать, не снижая ее эффективности. По мнению большинства американских, российских, европейских ученых, именно глубокое знание психологических характеристик поведения каждого сотрудника позволит построить правильные механизмы и технологии ее формирования [3; 6; 8].

Особенно важным становится вопрос организации эффективной работы предприятия во времена реорганизаций в экономике и обществе. Уровень макросреды в значительной мере определяет формы и средства существования предприятий и рабочих. По данным ученых, современные преобразования в производственной ситуации, такие как ориентация на потребителя, глобализация, новое поколение информационных технологий, борьба за тотальное качество, требуют заинтересованности рабочих в конечном результате их деятельности, формирования новых моделей организационного поведения персонала, которые отвечают требованиям современности [2; 5; 9; 10].

Качественное управление персоналом, по мнению многих ученых [3; 4; 7], способствует:

- уменьшению затрат на производство продукции или услуг;
- сокращению затрат рабочего времени;
- росту мобильности производственных ресурсов;
- созданию условий для дальнейшего углубления разделения труда в общественном масштабе;
- рациональному использованию трудовых ресурсов.

Но при этом не снимается вопрос эффективности деятельности организации, а особенно ее руководителя, поскольку именно он в данной цепочке является основным звеном. Сегодня кто-то может оспорить утверждение, что хороший руководитель – это руководитель, который умеет воодушевить своих подчиненных на работу с максимальной самоотдачей. Но не всегда руководители знают, как можно решить эту задачу.

Так, например, А. Слоун считал основными предпосылками хорошего менеджмента разграничение обязанностей и координацию действий. Он подчеркивал важность научного подхода к управлению, при котором осуществляется сбор всей возможной информации по тому или иному вопросу, а план его решения разрабатывается посредством мозгового штурма. К неотъемлемым качествам менеджера ученый относил умение создать рабочую группу, способную принимать взвешенные решения, потребность советоваться со специалистами, умение концентрироваться на существе дела [2; 9].

Оказавшись в новых конкурирующих обстоятельствах вероятностной среды обитания, которая всегда содержит элемент социальной и производственной опасности, руководитель становится центральной фигурой, обеспечивающей эффективность управления, удержания организации «наплаву».

Тут на помощь руководителю и всему управленческому персоналу приходит стратегия. Каждая организация действует на основании своей теории бизнеса, другими словами, на основании ряда представлений о том, в чем заключается ее бизнес, каковы ее цели, как определяются результаты, кто ее потребители, что эти потребители ценят и за что платят. Стратегия есть способ реализации теории бизнеса в практической деятельности. Цель практической деятельности – обеспечить организации возможность достижения желаемых результатов в неконтролируемой среде. Ибо стратегия позволяет организации осознанно искать и использовать себе во благо любые благоприятные стечения обстоятельств. Кроме того, стратегия – это лучший способ проверки теории бизнеса. Если стратегия не обеспечивает достижения запланированных результатов, это первый серьезный признак того, что наступило время пересмотреть теорию бизнеса. То же самое относится и к неожиданному успеху: он зачастую указывает на то, что теория бизнеса нуждается в доработке. Ибо только стратегия позволяет судить о том, в чем для организации заключается «благоприятная возможность». Если нет стратегии, то нет и способа определить, какие действия и решения организации способствуют достижению желаемых результатов, а какие ведут в ложном направлении и только распыляют ресурсы.

Однако надо признать, что при всей важности и сложности управленческой деятельности, особенно в экстремальных ситуациях, требующих концентрации всего профессионального потенциала, действует чрезвычайно болезненный для отечественных управленческих структур дефицит – дефицит компетентности: способности руководителя успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении управленческих задач. У руководителя, в подавляющем большинстве случаев, не бывает ни достаточных знаний, ни тем более умений и навыков в быстром принятии оптимальных решений во внезапно возникающей чрезвычайной (экстремальной) обстановке.

В современной психолого-управленческой литературе характеристики личности руководителя очень неоднозначны. Так, в работах Т.С. Кабаченко, П. Мучински основными качествами эффективного руководителя являются:

- доминантность (умение влиять на других людей, «воодушевлять подчиненных»);
- уверенность в себе;
- эмоциональная уравновешенность, стрессоустойчивость;
- умение сохранять самообладание в стрессовой и экстремальной ситуации;
- активность;
- умение сохранять высокую работоспособность при наличии помех;
- настойчивость и умение убеждать;
- сдержанность;
- способность не преувеличивать трудности и препятствия на пути достижения целей;
- деловая направленность;
- стремление брать ответственность на себя;
- социальная смелость, решительность;
- стремление произвести впечатление и привлечь к себе внимание [4; 6; 7; 8].

Но особенно важными личностными чертами успешного руководителя являются: уравновешенность, сдержанность, упорство и настойчивость в достижении поставленных целей. Успешный руководитель не чувствителен к угрозе, смел, решителен, имеет тягу к риску, не теряется при столкновениях с неожиданными ситуациями, верит в себя и свои возможности. Не испытывает трудностей в общении, легко вступает в контакты. В группе является лидером, умеет противостоять усталости и выдерживать эмоциональные нагрузки при работе с людьми. Типами акцентуации характера, способствующими успешности выполнения управленческой деятельности, оказались гипертимность и демонстративность. Поэтому можно констатировать, что высокая активность, работоспособность, целеустремленность остаются важнейшими личностными качествами руководителя, даже в случае, когда эти черты «переходят» норму и являются акцентуированными.

При этом следует особое внимание уделить качествам руководителя, которые ученые считают крайне необходимыми именно в контексте вызовов XXI века, а именно:

1. Глубокие профессиональные знания всех направлений менеджмента (общий, стратегический, инновационный, производственный, управление персоналом, антикризисный, креативный, информационный, финансовый и др.).

2. Владение управлением персоналом с ориентацией на человеческие отношения и преобладанием демократического стиля руководства над авторитарным; универсализация крупных

менеджеров, способность эффективно выполнять все конкретные функции управления в различных сферах и отраслях бизнеса.

3. Формирование лидеров организации из числа одаренных и всесторонне развитых людей в звеньях (школа – колледж – вуз – организация). Разработка национальных программ поиска и воспитания лидеров из числа одаренной молодежи.

4. Владение стратегическим менеджментом на основе анализа сильных и слабых сторон, возможностей и угроз, оценки конкурентных преимуществ организации; соблюдение законов государства, норм общественной морали и внутрифирменных правил взаимоотношений сотрудников.

5. Высокий уровень базового профессионального образования, соответствующего профилю бизнеса (магистр или кандидат наук), и целенаправленное повышение квалификации [3; 5; 7; 10].

Таким образом, мы можем констатировать, что менеджмент – это сложная область научной и практической деятельности, объединяющая десятки дисциплин и направлений исследования. Деятельность современного менеджера должна базироваться на глубоких знаниях научных основ менеджмента. Подготовка менеджеров XXI века является важным социальным заказом государства и частных организаций и требует нового подхода к поиску будущих лидеров среди молодого населения страны, а также соответствующих программ по развитию руководителей и их подготовки к новым требованиям нового столетия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валуев С. А. Организационный менеджмент / С. А. Валуев, А. В. Игнатьева. – М. : Машиностроение, 2005. – 420 с.
2. Друкер П. Задачи менеджмента в XXI веке ; [пер. с англ.] / Питер Друкер. – М. : Издат. дом «Вильямс», 2004. – 272 с.
3. Коул Дж. Управление персоналом в современных организациях ; [пер. с англ.] / Дж. Коул. – М. : Вершина, 2004. – 352 с.
4. Мучински П. Психология, профессия, карьера / Пол Мучински. – [7-е изд.]. – С.Пб. : Питер, 2004. – 539 с.
5. Портер М. Конкуренция / М. Портер. – М. : Вильямс, 2010. – 608 с.
6. Психология управления человеческими ресурсами : учеб. пособие / [под ред. Т. С. Кабаченко]. – С.Пб. : Питер, 2003. – 400 с.
7. Ульрих Д. Эффективное управление персоналом : новая роль HR-менеджера в организации ; [пер. с англ.] / Д. Ульрих. – М. : ООО «И. Д. Вильямс», 2007. – 304 с.

8. Управление персоналом в условиях социальной рыночной экономики / [под науч. ред. Р. Марра, Г. Шмидта]. – М. : Изд-во МГУ, 1997. – 480 с.
9. Управление персоналом [Электронный ресурс] / под ред. Т. Ю. Базарова, Б. Л. Еремена. – Режим доступа : http://www.aup.ru/books/m152/
10. Фатхутдинов Р. А. Управление конкурентоспособностью организации : учеб. пособие / Р. А. Фатхутдинов. – М. : Эксмо, 2005. – 544 с.

АННОТАЦИЯ

Андреева И.А. Уровень готовности современных руководителей предприятий к вызовам XXI века.

В статье проанализированы современные научные подходы к анализу управленческой деятельности как таковой. Представлены основные проблемы, ожидающие предприятия и руководителей в XXI веке. Обозначены необходимые качественные изменении в личности руководителя для поддержания эффективной деятельности предприятия в современных условиях.

Ключевые слова: управление, менеджмент, руководитель, организация, эффективное управление.

SUMMARY

Andreeva I.A. The Level of preparedness of contemporary business leaders for the challenges of the XXI century.

The article analyses modern scientific approaches to the analysis of managerial activity per se. It describes the main challenges awaiting businesses and leaders in the XXI century as well as designates essential qualitative changes in the personality of a supervisor to maintain the efficiency of the enterprise in modern conditions.

Key words: management, manager, organization, effective management.

УДК 376:159.922.76

Антончик Ю.Г.
(г. Барановичи, Беларусь)
председатель студенческого научного общества
факультета педагогики и психологии
Барановичского государственного университета,
Малиновский Е.Л.
(г. Минск, Беларусь)
кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии
Белорусского государственного педагогического
университета имени Максима Танка

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

Введение. Ранний детский аутизм (РДА) – проблема не новая на сегодняшний день. И в нашей стране, и за рубежом за последние годы появилось много новых оригинальных исследований, посвященных проблемам этиологии, патогенеза детского аутизма, проявлениям аутистических состояний в различных клинических структурах.

В ряде стран были проведены исследования по выявлению распространенности детского аутизма. Установлено, что данный синдром встречается примерно в трех-шести случаях на 10 000 детей, обнаруживаясь у мальчиков в три-четыре раза чаще, чем у девочек. Часто подчеркивается, что вокруг этого чистого клинического синдрома группируются множественные случаи сходных нарушений в развитии коммуникации и социальной адаптации. Современные клинические классификации включают детский аутизм в группу всепроникающих расстройств, проявляющихся в нарушении развития практически всех сторон психики: когнитивной и аффективной сферы, внимания, речи, мышления, сенсорики и моторики [2, с. 35].

Актуальность проблемы заключается в том, что в настоящее время становится все более понятным, что детский аутизм не является проблемой одного только детского возраста. Трудности коммуникации и социальной адаптации меняют форму, но не уходят с годами, и помощь и поддержка должны сопровождать человека, страдающего аутизмом, всю жизнь.

Основная часть. Важным звеном в системе психологической помощи детям и подросткам с ранним детским аутизмом является психологическая поддержка, которая осуществляется в двух основных направлениях:

– психологическая поддержка родителей и других родственников детей с нарушениями в развитии;

– психологическая поддержка самих детей и подростков.

Психологическая поддержка родителей рассматривается как система мер, принимаемых в следующих в целях:

1) снижения эмоционального дискомфорта в связи с заболеванием ребенка;

2) поддержания уверенности родителей в возможностях ребенка;

3) формирования у родителей адекватного отношения к болезни ребенка;

4) сохранения адекватных родительско-детских отношений и стилей семейного воспитания [3, с. 106].

Семья – это первый источник социализации ребенка, наиболее сильный психический фактор, воздействующий на ребенка и фактически определяющий его дальнейшую жизнь. Как справедливо отмечают многие клиницисты и психологи, рождение больного ребенка является своеобразным испытанием для семьи, а процесс воспитания и уход за ребенком-инвалидом погружает родителей в пролонгированный стресс. Не только тяжесть дефекта у ребенка, но и определенные стереотипы, имеющие место в нашем обществе относительно лиц с ограниченными психическими и физическими возможностями, выступают в качестве причин стрессовых состояний родителей.

В течение многих десятилетий проблема детской инвалидности решалась в нашей стране упрощенно, по сути, ограничиваясь строительством специализированных интернатов для детей с нарушениями в развитии, в которых за высокими заборами осуществлялось воспитание и обучение малышей, отличавшихся от своих здоровых сверстников. Средства массовой информации игнорировали проблемы особого ребенка, в редких рассказах о проблемах воспитанников психоневрологических учреждений иногда можно было услышать такие слова, как «дебил», «идиот». Долгие годы в истории нашей медицины любой врач, фельдшер или даже медсестра и нянечка с легкостью могли сказать матери в родильном отделении: «Откажитесь, ваш ребенок обречен».

К сожалению, и сегодня дети с нарушениями в развитии нередко воспринимаются как социально опасные для здоровых детей, окружающие зачастую воспринимают такого ребенка как источник катастрофы, наказания для семьи. Кроме отгороженности от ребенка-инвалида, у отдельных лиц может проявляться неприязнь, презрение ко всей семье в целом [1, с. 59].

Как правило, ранний детский аутизм диагностируется у ребенка далеко не сразу после рождения, а в возрасте полутора-четырех лет. Первые два-три года жизни ребенка не только

родители, особенно если они впервые воспитывают ребенка, но и врачи, наблюдающие малыша, не всегда замечают его проблемы. Родители детей с аутизмом часто обращаются к специалистам, когда ребенку уже более трех лет, выдвигая на первый план жалобы на задержку в речевом развитии. И когда специалисты спешат сообщить им о необучаемости ребенка, его неперспективности, родители переживают глубочайший стресс. Состояние стресса усугубляется еще и тем, что в нашей стране, к сожалению, практически отсутствуют специализированные учреждения для детей с аутизмом. Единственное, что может порекомендовать психиатр, – это обследование и лечение ребенка в психиатрической больнице. Категоричные оценочные суждения специалистов о ребенке усугубляют негативный эмоциональный фон в семье и нередко оказывают деструктивное влияние на семейные отношения.

Родители приходят к специалисту не за диагнозом, а за помощью, и поэтому особую важность приобретает не констатация проблем ребенка, которые родители видят и понимают иногда лучше психиатра и психолога, а активное участие специалистов в реабилитации ребенка и поддержке его семьи.

В исследованиях психологов и психотерапевтов было показано, что отношение родителей к ребенку является фундаментальной основой его психического развития [3, с. 108].

У большинства матерей наблюдается выраженное эмоциональное замыкание на проблемах аутичного ребенка, следствием которого нередко становится уход в себя. У таких мам наблюдается внешнее равнодушие к ребенку, они не прислушиваются к специалистам, иногда проявляют к ним недоверчивость, ограждают ребенка от любых контактов со специалистами и с другими детьми, сами перестают общаться с родственниками и друзьями. Эти мамы преданы своему ребенку, пытаются удовлетворить все его потребности, не делают ему замечаний, спокойно созерцают разрушительные действия, аффективные вспышки ребенка, не формируют у него даже навыков опрятности. Подобное состояние матери может быть обусловлено не только ее переживаниями в связи с психическим состоянием дочери или сына, но и потерей любимой работы, конфликтами с супругом и его родственниками, недостатком общения с друзьями. Как показывает опыт работы психологов, такие матери нуждаются в длительной психологической помощи.

В процессе беседы с родителями специалисты (психиатр, психолог, педагог) должны не столько акцентировать внимание родителей на перспективах дальнейшего развития ребенка, сколько совместно с родителями обсуждать планы помощи

ребенку в настоящий момент и в ближайшем будущем. Здесь речь может идти о включении ребенка в коррекционную группу, посещении ребенком группы «Особый ребенок» в детском саду, индивидуальных занятиях с логопедом, психологом, посещении дневного стационара и пр.

Психологическая защита представляет собой форму психологической активности, которая реализуется в виде отдельных приемов переработки информации с целью сохранения психологического здоровья и целостности личности.

Таким образом, с помощью механизмов психологической защиты поведение родителей в стрессовых ситуациях в связи с болезнью ребенка регулируется по-разному.

В соответствии с этим становится очевидно, что процесс реализации психологической поддержки родителей длителен и требует обязательного комплексного подхода, что предусматривает участие не только специалиста-психолога, но и всех других специалистов, сопровождающих ребенка: педагога-дефектолога, врача, социального работника и др. Однако главная роль в этом процессе, безусловно, принадлежит психологу. Психолог разрабатывает конкретные мероприятия, направленные на психологическую поддержку родителей в зависимости от имеющихся проблем семейного воспитания больного ребенка и внутрисемейного взаимодействия.

К числу такого рода поддерживающих мероприятий можно отнести рекомендации о вступлении родителей детей-инвалидов в клубы, ассоциации или другие родительские организации. Общение родителей детей с аутизмом друг с другом предполагает взаимную поддержку, обмен информацией, организацию совместного досуга, оказание пассивной материальной помощи и пр. Особенно важным является создание таких ассоциаций для родителей детей с тяжелыми формами патологии.

Эффективность поддержки определяется активным включением родителей в процесс реабилитации ребенка, особенно отцов. Как показывает опыт работы психологов, отцы более способны конструктивно разрешать проблемы ребенка с аутизмом, чем матери, и их активное привлечение к проблемам ребенка оказывает благотворное влияние не только на процесс воспитания ребенка, но и на психологический климат в семье в целом [3, с. 113].

Важным психотехническим приемом психологической поддержки являются родительские семинары.

Основной задачей родительских семинаров является расширение знаний родителей о психологических особенностях их ребенка, психологии воспитания и психологии семейных

отношений. Кроме того, на семинарах не только повышается информированность родителей о ребенке, но и происходит изменение отношения родителей к проблемам ребенка и задачам его воспитания. На семинарах родители вовлекаются в обсуждение своих проблем, обмениваются опытом, совместно вырабатывают пути разрешения существующих конфликтов. Участие самого психолога в процессе семинара должно быть достаточно активным, так как он выступает в роли специалиста. Однако в процессе семинаров ему не следует давать оценочные суждения, интерпретации, порицания или советы. Активность психолога должна проявляться в убедительных и аргументированных изложениях некоторых психологических вопросов. Его основной задачей является организация и ведение таких семинаров.

Как специфический способ психологической поддержки родительский семинар строится на использовании нескольких специальных приемов.

Прежде всего, речь идет о лекционных приемах, позволяющих психологу сообщить родителям необходимую им психологическую информацию. Перед психологом стоит задача специального подбора тем применительно к интересам и переживаниям участников семинара. Среди актуальных тем для родителей с аутичными детьми можно выделить следующие: «Особенности психического развития детей с аутизмом», «Особенности семейного воспитания детей с аутизмом», «Психологический климат в семьях и роль каждого члена семьи в работе с ребенком», «Проблемы интеграции аутичных детей в обществе» и пр.

Групповая дискуссия является наиболее целесообразной формой проведения родительских семинаров. Психолог предлагает родителям обсудить случай, который наверняка знаком многим из них. Например, ситуацию, связанную с поведенческими проблемами в общественном месте: «ребенок раскачивается в вагоне метро, на него все смотрят» или «на детской площадке ребенок-аутист отнимает у других детей игрушки». Родители в совместном обсуждении ищут наиболее оптимальные способы реагирования в подобной ситуации.

Психологическая поддержка родителей осуществляется не только в форме организации их взаимодействия с родителями со сходными проблемами, но и в процессе индивидуальных психотерапевтических бесед с психологом о трудностях семьи, семейных взаимоотношений. В процессе психотерапевтической работы с семьей аутичного ребенка психолог помогает родителям разрешить межличностные конфликты, связанные с проблемами воспитания ребенка. Следует отметить, что главным

направлением психотерапевтической работы психолога с семьей аутичного ребенка является включение родителей в медико-психологическую работу с ребенком, основанную на объективном, реалистическом подходе к перспективам дальнейшего развития ребенка [3, с. 119].

Оценка эффективности психологической поддержки родителей проводится по субъективным параметрам (обратная связь родителей) и по объективным параметрам (эмоциональное состояние самого ребенка).

Эффективность психологической поддержки в значительной степени зависит не только от уровня профессиональной квалификации психолога, его профессионального и жизненного опыта, но и от его личностных особенностей. Психолог, работающий с детьми с аутизмом и их родителями, должен обладать следующими качествами:

- глубоким интересом к людям и терпением в процессе общения с ними;
- эмоциональной стабильностью и объективностью;
- сенситивностью;
- уважением прав других людей;
- проницательностью;
- сознанием профессионального долга и др.

Важным качеством психолога является его личностная и социальная зрелость. Личностная зрелость психолога находит отражение в его умении успешно разрешать свои жизненные проблемы, откровенности, терпимости и искренности по отношению к людям. Социальная зрелость психолога заключается в его способности помогать другим людям эффективно преодолевать их проблемы [3, с. 127].

Заключение. Таким образом, психологическая поддержка является важным звеном в системе психологической помощи родителям детей, страдающих аутизмом. Основные цели психологической поддержки состоят в повышении сенситивности (чувствительности) родителей к проблемам ребенка, снижении эмоционального дискомфорта у родителей в связи с болезнью ребенка, формировании у родителей адекватных представлений о потенциальных возможностях ребенка и оптимизации их педагогического потенциала. Важную роль в эффективности психологической поддержки родителей играет создание разнообразных форм группового взаимодействия родителей и других членов семьи ребенка, а также активное включение родителей в лечебный и психолого-педагогический процесс. Сам процесс психологической поддержки является непрерывным, комплексным, предъявляющим высокие требования к личности специалиста-психолога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каган В. Е. Аутизм у детей / В. Е. Каган. – С.Пб. : Медицина, 1981. – 208 с.
2. Лебединская К. С. Диагностика раннего детского аутизма / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. – М. : Просвещение, 1991. – 95 с.
3. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом / И. И. Мамайчук. – С.Пб. : Речь, 2007. – 288 с.

АННОТАЦИЯ

Антончик Ю.Г., Малиновский Е.Л. Психологическая поддержка родителей, воспитывающих детей с аутизмом.

В статье рассматривается понятие *детский аутизм*, психологическая поддержка родителей, воспитывающих детей с аутизмом. Даются примеры поведения родителей, которые воспитывают таких детей.

Ключевые слова: ранний детский аутизм, психологическая поддержка, родительско-детские отношения.

SUMMARY

Antonchik Yu., Malinovsky E. Psychological support of parents raising children with autism.

The article analyses the concept of children's autism, psychological support to parents of such children. The examples of behavior of parents who raise children with autism are suggested.

Key words: early children's autism, psychological support, parents and children relations.

УДК 159.923-021.254:165.243]:81'243(043.5)

Бойко О.В.
(г. Горловка)
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии
Горловского института иностранных языков

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ПОНИМАНИЯ УЧЕБНОГО ТЕКСТА СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ

На современном этапе развития общества постоянно растет поток информации, которую получает человек из разных источников. Одними из них являются печатные источники. Значительное количество информации поступает к нам из других стран именно в текстовой форме: это научно-популярные тексты, художественная литература, инструкции к приборам и т.д. То,

как человек воспринимает и понимает полученную в тексте информацию, зависит от многих факторов.

Сегодня чтение занимает значительное место в жизни современного человека. Оно обогащает человека, позволяет ему глубже познавать окружающий мир. Из книги человек черпает новые знания. Чтение имеет и огромное воспитательное значение. Лучшие умы человечества воплощают свои надежды и мечты в печатном слове. Вовлекаясь в их мысли, человек обогащается не только интеллектуально, но и духовно. Книги формируют сознание человека, влияют на его чувства и волю. Чтение является одним из важнейших средств человеческого общения и одним из важнейших средств человеческой культуры.

В наше время большое место в жизни человека начинает занимать чтение на иностранном языке. Современный человек все более вовлекается в художественную, публицистическую, специальную литературу на иностранных языках. Это требует соответствующих навыков и умений, которые, как известно, сами по себе не формируются. Поэтому одной из основных задач обучения иностранному языку является обучение чтению.

Обучение чтению на иностранном языке должно опираться на психологические закономерности овладения этим процессом.

Чтение трактуется рядом исследователей как информационная активность, при которой путем набора условных символов передается информация от одного человека к другому. Согласно З.И. Клычниковой, с психологической точки зрения более удачным является определение чтения как процесса восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка [5]. Исследователь выделяет в этом процессе речевого общения два основных признака: а) процесс восприятия напечатанного или написанного текста и б) процесс осмысления прочитанного.

По мнению С.Л. Рубинштейна, чтение как понимание письменной речи является более трудной операцией, чем понимание устной речи, поскольку в последней пониманию способствует интонация, паузы, голосовые подчеркивания и другие выразительные средства. При чтении же нужно без помощи всех этих вспомогательных средств, опираясь только на текст, определить относительный вес и правильное соотношение входящих в данный текст слов, дать им самостоятельное толкование [6].

По мнению Н.В. Чепелевой, чтение можно охарактеризовать как творческий процесс, который предполагает не пассивное восприятие заложенной в текст информации, а активную ее переработку, выдвижение собственных точек зрения,

постановку вопросов к тексту. Чтение можно рассматривать как особый вид диалога между автором и читателем. На основе этого, Н.В. Чепелева рассматривает взаимодействие читателя с текстом как диалогический процесс [8]. Анализируя работу С.С. Гусева и Л. Тульчинского, она определяет, что каждый текст имеет свою внутреннюю диалогическую структуру. Так, научному тексту присуща диалогичность следующего типа: текст имеет как открытые, так и скрытые апелляции к одним авторам, полемизирует с другими, опирается на известные факты и положения или подвергает их сомнению. Учебному тексту присущи апелляции к читателю, его потребностям, интересам, запросам. Таким образом, диалогический текст способствует совместному решению проблем читателем вместе с автором. В отличие от него, монологически построенный текст не стимулирует мышление читателя, рассчитывая на запоминание. Поэтому нельзя согласиться с тем, что общение возможно только с художественным текстом. Любой текст, автор которого претендует не только на передачу определенной информации, но и на установление контакта с читателем, является диалогическим. Но авторы многих научных и учебных текстов не ставят перед собой такой задачи, и это усложняет процесс понимания текста. Н.В. Чепелева отмечает, что учебные тексты для студентов должны не просто что-то сообщать, но и формировать у читателей определенное отношение к информации, предоставляемой в тексте. Они должны способствовать формированию собственных взглядов студентов, их профессиональному совершенствованию. Поэтому главная функция учебного текста заключается не только в информировании, но и в воспитании читателей. Достичь этой цели, по мнению Н.В. Чепелевой, возможно только при условии активного включения читателя в диалог с автором текста.

Текст, как программа коммуникативно-познавательной деятельности читателя, и его понимание, как построение смысловой структуры сообщения, неразделимы. Понимание текста, по мнению Н.В. Чепелевой, не всегда приводит к реконструкции именно авторского смысла. Читатель как активный субъект понимания, коммуникации строит свой «встречный текст», основанный на «смысловой основе» исходного сообщения, но может и дополнять эту основу своим пониманием проблемы, которая освещается в тексте. Такое дополнение зависит от знаний читателя, целей его чтения и мотивов той деятельности, в которую это чтение включено. Читатель лучше осмысливает текст, когда, строя встречный текст, связывает его со своими потребностями, мотивами, то есть

включает в свою деятельность. Без такого контекста понимание невозможно, текст теряет для читателя смысл. Таким образом, чтение научной, учебной и научно-популярной литературы – специфическая форма коммуникативно-познавательной деятельности, включающей в себя знаковое общение автора с читателем с помощью учебного, научного и научно-популярного текста и предполагает адекватное понимание представленной в нем информации. Чтение способствует возобновлению знаний, формированию профессионального сознания человека.

Основным компонентом чтения как процесса коммуникации является понимание текста. Понимание текста – двусторонний процесс. Последний определяется как объективными особенностями текста (структурой, сложностью, объемом), так и индивидуальными особенностями читателя (его знаниями, особенностями процессов мышления, памяти, внимания, степени сформированности умений смыслового восприятия сообщения) [8].

А.А. Брудный считает, что структура и семантика текста создают будто одну часть сложного механизма, вторая часть которого находится в сознании и памяти индивида, воспринимающего этот текст. Когда эти два компонента вступают во взаимодействие, и происходит процесс понимания текста [1].

З.И. Клычникова также отмечает, что при понимании языка мы имеем дело с двумя моментами: текстом и читателем. Под текстом понимается реально высказанное (написанное и т.д.) предложение или совокупность предложений (включая отрезок устной или письменной речи любой длины, вплоть до целого литературного произведения, произведения устного народного творчества и т.п.). В общем виде текст можно рассматривать как некую совокупную информацию, закодированную по системе данного языка. Текст воспринимается конкретным человеком. Читатель также обладает определенной информацией. Эта информация закодирована в системе языка, на котором данный человек говорит. Кроме того, в момент приема сообщения читатель находится в определенном психическом состоянии. Каждый из указанных моментов может способствовать или препятствовать приему сообщения, поскольку они являются переменными. Таким образом, понимание текста может быть охарактеризовано как функция, которая характеризует отношение читателя к тексту [5].

В современной психологии и психолингвистике нет общепринятого определения текста. Существует много различных определений этого понятия, но большинство из них основывается на концепции М.И. Жинкина. М.И. Жинкин рассматривает текст как иерархию смыслообразований разной степени сложности и значимости.

Т.М. Дридзе рассматривает текст как систему элементов, различающихся между собой по степени сложности и значимости, но объединяющихся общей концепцией. Информационное насыщение каждого элемента текста зависит от системы связей, подчиненных логике развертывания сообщения [3].

Главной характеристикой читателя является читательская компетентность. Она представляет собой систему качеств личности, интеллектуальной и операциональной сфер читателя, которые позволяют ему эффективно вступать во взаимодействие с любым произведением, меняя в зависимости от целей чтения, жанра произведения стратегии восприятия и понимания текста. Она позволяет оперировать элементами текста, вести диалог с ним [9].

Читательская компетентность, согласно Н.В. Чепелевой, включает в себя три главных блока качеств, взаимодействие которых в реальной читательской деятельности и обеспечивает (или не обеспечивает) ее эффективность.

Первая составляющая читательской компетентности – когнитивная. Это те характеристики интеллектуальной сферы читателя, которые обеспечивают когнитивную составляющую чтения. Она включает в себя лингвистическую компетентность, то есть знания языка, на котором написан текст. Причем сюда входят не только достаточный лексический запас, но и грамматические знания, то есть сведения о грамматических классах слов и их синтаксических связях с учетом грамматических значений. Лингвистическая компетентность включает также соотнесение слов с предметами, способность воспринимать переносное значение слов. Когнитивная компетентность включает также «текстовые знания», что предполагает знакомство с теорией текста, наличие представлений о его смысловой структуре, структурные параметры, способы кодирования информации в тексте и др. Важным условием понимания текста является также наличие у читателя некоторого предварительного знания, информированности о той предметной области, которой посвящен текст. Когнитивная компетентность включает в себя так называемое фоновое знание. Это знание смежных отраслей, общекультурная компетентность, которая, не имея непосредственного отношения к проблемам, которые излагаются в тексте, позволяет уловить, понять скрытые намеки, ассоциации и т.п., то есть сделать понимание глубже, более эмоциональным, насыщенным, личностным.

Вторая составляющая читательской компетентности – коммуникативная компетентность. Это те качества читателя, которые позволяют ему успешно осуществлять диалог с текстом.

Сюда относятся, прежде всего, установка на диалог с автором произведения, умение вступить во взаимодействие с ним (в первую очередь, умение задавать вопросы автору, а также находить в произведении скрытые вопросы). Коммуникативная компетентность включает в себя также умение предвидеть дальнейшее развитие событий в тексте, выдвигать гипотезы, предположения, оценивать текст. Необходимым звеном коммуникативной компетентности является и так называемая межтекстовая компетентность, то есть способность улавливать интертекстуальные характеристики произведения. Она обеспечивает именно диалогический характер чтения благодаря погружению его в общекультурный контекст. Ни один текст не читается независимо от читательского опыта человека. При этом опыт читателя включает в себя две составляющие – знания, полученные из практической жизни, и сведения, полученные в процессе чтения. В памяти читателя хранятся также правила общения с литературными произведениями, правила жанра. Все это и составляет межтекстовую компетентность, которая обеспечивает эффективность диалогичного взаимодействия не только с произведениями художественной литературы, но и с произведениями и текстами других жанров. Коммуникативная компетентность включает сформированные личностные структуры читателя – его направленность, ценностные ориентации, мотивы, читательские интересы и установки. Таким образом, коммуникативная компетентность, являясь необходимой подструктурой читательской компетентности, обусловливает именно смысловое диалогическое чтение, обогащая и углубляя тем самым понимание исходного произведения.

Последняя составляющая читательской компетентности – операциональная компетентность. Она включает в себя, прежде всего, технику чтения, наличие читательских навыков и владения основными приемами чтения.

При формировании навыков чтения у студентов-филологов, овладение приемами чтения является одной из важнейших задач. Исследование приемов чтения провели П.И. Зинченко и А.А. Смирнов. А.А. Смирнов, изучая процессы запоминания и проводя исследования, установил, что под влиянием задачи запомнить текст люди стремятся также лучше понять его и применяют для этого разные приемы. По мнению ученого, основными приемами, которые обеспечивают глубокое понимание текста, являются: 1) составление плана, который включает в себя разделение материала на части, группировку мыслей и выделение смысловых опорных пунктов, содержащих главное, самое существенное; 2) соотнесение содержания текста

с имеющимися у читателя знаниями, включение нового в систему знаний; 3) соотнесение между собой содержания частей текста; 4) использование образов или наглядных представлений; 5) перевод содержания текста на «собственный язык» [7]. П.И. Зинченко отмечал, что выработка умений составлять план текста не только вооружает студента определенными способами анализа материала, но и воспитывает новое познавательное отношение к нему, что является необходимым для формирования более сложных, дискурсивных процессов понимания [4].

Л.П. Доблаев рассматривал понимание как осмысление проблемных текстовых ситуаций, которые в явном или скрытом виде содержатся в тексте. Исследователь доказывает, что основным приемом самостоятельного осмысления текста является постановка читателем перед собой вопросов к текстовому субъекту или предикату и нахождение ответа на него. Кроме этого, он выделяет следующие приемы: 1) постановка вопроса-предположения и нахождения ответа на него; 2) выдвижение предположения или догадки и их проверка; 3) предсказание дальнейшего развития содержания (антиципация) и ее проверка; 4) рецепация, включающая припоминание старой (знакомой) мысли под влиянием новой, возникшей у читателя в процессе чтения, и повторное осмысление старой мысли (или осмысление ее под новым углом зрения) в связи с новой мыслью.

Понимание текста, а следовательно, и эффективность чтения в значительной степени зависят от овладения основными операциями понимания и их сознательного применения. Формируя приемы чтения, как отмечает Н.В. Чепалова, следует исходить из того, что последовательность введения этих приемов должна отражать логику развертывания реальной читательской деятельности, а сам процесс обучения должен быть включен в контекст реальной учебной или учебно-профессиональной деятельности. По мнению исследователя, сформированная таким образом система приемов является основой самообразовательного чтения как необходимой составляющей учебной и профессиональной деятельности.

Обучение основным приемам чтения, согласно Н.В. Чепелевой, должна включать следующую систему учебных задач. Первая задача – составление алгоритма чтения и выбор его стратегии – соотносится с организационным этапом чтения. Он требует от читателя четкого представления о том, что именно он предполагает получить в результате обращения к соответствующим источникам информации. Организация чтения предполагает также постановку цели, выделение совокупности вопросов, подлежащих изучению, установление последовательности чтения, поиск оптимального способа работы с текстом (поверхностное знакомство,

выборочное чтение, глубокий анализ произведения). Работа с организацией чтения должна включать в себя задания на составление списков литературы по определенным вопросам, установление последовательности ознакомления с литературными источниками, составление календарного плана работы.

Построение смысловой структуры текста – это следующая задача. Сюда относится сообщение теоретической информации, включая основные положения теории текста, а также рассмотрение внешних и внутренних характеристик текста. Необходимо сообщить читателям, что для их выявления требуется специальный структурно-смысловой анализ произведения, и разъяснить суть такого анализа. Дается также характеристика понимания как процесса проникновения во внутреннюю структуру сообщения. Процедура выявления смысловой структуры текста включает и познавательный диалог, состоящий, как правило, из вопросов типа: «О чем говорится в этом отрывке?» Поэтому к задачам на усвоение основных операций чтения и построения смысловой структуры сообщения должны быть включены задания на постановку вопросов к отдельным смысловым блокам произведения и к тексту в целом.

Составление резюме текста – следующая задача. Резюмирование сообщения завершает работу по овладению когнитивными операциями чтения и предусматривает комплексное их использование в процессе сжатия текста, выбора существенного и составление резюме как особого вида текста – реконструктивного.

Далее имеет место ведение диалога с текстом, точнее с его автором, неявно представленным в произведении. Для постановки перед читателями этой учебной задачи необходимо предложить им предварительно выделять в текстах разные точки зрения, сформулировать свое согласие или несогласие с автором. Результаты этой задачи и их последующее обсуждение показывают необходимость диалога с произведением и несформированность умений правильно его вести. Кроме того, как отмечает автор, читателям необходимо сообщать информацию об особенностях диалогического взаимодействия с текстом и об основных приемах. Обучение приемам диалогического взаимодействия с текстом включает также решение задач на постановку вопросов к тексту, формирование противоположных точек зрения, а также гипотез и предположений о дальнейшем развитии содержания. Задача, связанная с комментированием произведения, направлена на формирование умения выражать свое отношение к прочитанному, сопоставляя различные смысловые позиции, соотнося их с собственными мыслями и взглядами. Составление комментария включает в себя также умственную работу с текстом, выполнение

основных операций чтения, то есть комплексную отработку основных приемов информационно-познавательного и смыслового чтения.

Последняя учебная задача – составление обзоров-рефератов по определенной проблеме. Суть этой задачи заключается в объединении текстов различных авторов в некоторый метатекст с четко фиксированными смысловыми позициями, выраженными различными авторами, а также формулировкой собственного отношения к проблеме, оценке различных точек зрения. Моделью такого метатекста в учебной или учебно-профессиональной деятельности студентов может служить работа, в которой не просто представлены различные точки зрения, а сталкиваются, анализируются и оцениваются смысловые позиции различных исследователей, сопоставляясь с мыслями и оценками читателя – автора реферата. Обучение написанию реферата в виде метатекста – это, в первую очередь, обучение интерпретации произведения, которая осуществляется через диалогический механизм переработки текстовой информации [9].

В процессе решения этих учебных задач читатель усваивает важнейшие действия, входящие в состав читательской деятельности – организации чтения; когнитивную переработку текстовой информации; диалогическое взаимодействие с произведением; фиксацию результатов работы с текстом; порождения собственных интерпретационных сообщений, отражающих результат чтения.

Таким образом, формирование читательской компетентности предполагает специальную организацию процесса взаимодействия человека с текстом, которая должна быть направлена именно на развитие основных приемов читательской деятельности. Предложенная Н.В. Чепелевой программа формирования читательской деятельности дает возможность овладеть когнитивными операциями взаимодействия с текстом, а также основными приемами диалога с произведением, повышая тем самым читательскую компетентность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брудный А. А. Понимание как компонент психологии чтения / А. А. Брудный // Проблемы социологии и психологии чтения. – М., 1975. – С. 171.
2. Доблаев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблема его понимания / Л. П. Доблаев. – М., 1982. – 176 с.
3. Дридзе Т. М. Проблемы чтения в свете информационно-целевого подхода к анализу текста / Т. М. Дридзе // Проблемы социологии и психологии чтения. – М., 1975. – С. 173-174.

4. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 235 с.
5. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Пособие для учителей / З. И. Клычникова. – М. : Просвещение, 1973. – 223 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : В 2-х т. Т. I / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 488 с.
7. Смирнов А. А. Психология запоминания / А. А. Смирнов. – М., 1948. – 327 с.
8. Чепелєва Н. В. Психологія читання тексту студентами вузів / Н. В. Чепелєва. – К. : Либідь, 1990. – 100 с.
9. Чепелєва Н. В. Технології читання / Н. В. Чепелєва. – К. : Главник, 2004. – 96 с.

АННОТАЦИЯ

Бойко О.В. К проблеме развития навыков понимания учебного текста студентами-филологами.

В статье рассмотрены основные теоретические подходы к проблеме восприятия и понимания печатной информации. Доказано, что читательская компетентность является одной из важных составляющих коммуникативной компетенции студентов-филологов.

Ключевые слова: чтение, восприятие текста, понимание текста, читательская компетентность.

SUMMARY

Boyko O. On the problem of the educational text comprehension skills of students-philologists.

The article considers the basic theoretical approaches to the problem of printing information perception and understanding. It is proved, that a reader expertise is one of the important constituents of communicative competence of students-philologists.

Key words: reading, perception of a text, understanding of a text, reader expertise.

УДК 159.922.6

Габрелян С.Г.
(г. Краснодар, Россия)
магистрант кафедры клинической психологии
Распопова А.С.
(г. Краснодар, Россия)
кандидат психологических наук,
доцент кафедры клинической психолоии,
Института экономики и управления
в медицине и социальной сфере

ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

В подростковом возрасте происходит бурное и противоречивое развитие, так как этот период является сензитивным для становления личности [1]. В этом периоде происходят бурные изменения в физиологическом и психическом развитии. Подростковый период – критический для личностного развития в связи с тем, что процесс обучения связан со значительным ростом интенсивности и количества социальных интеракций. Кроме того, современные подростки живут в эпоху стремительных изменений и им порой очень трудно выбрать свой путь, эталоны для подражания и ценностные ориентиры.

В подростковом возрасте риск закрепления тревожного стиля реагирования максимально высокий. Тревожность может сформироваться как черта личности. С точки зрения Е. Е. Малковой [1], тревожность определяет пути нормального или нарушенного развития подростка. Вместе с тем, личностная тревожность является показателем эмоционального неблагополучия. Около 20% подростков можно охарактеризовать как тревожных, что неблагоприятным образом сказывается на школьной успеваемости; на социально-психологической адаптации [1; 2; 3].

В большинстве современных психологических исследований тревожные расстройства выделаются как самый распространенный класс психических расстройств подросткового возраста [1]. Высокотревожные подростки склонны к неблагоприятному воздействию стресса и переживают состояние тревоги интенсивнее и чаще, чем подростки с низким уровнем тревожности.

Стремительные изменения в социуме формируют неопределенность и переживание эмоциональной напряженности, тревогу. Интерес психологов к изучению тревожности подростков не угасает, так как истоки нарушений психологического здоровья лежат именно в подростковом возрасте и связаны с осложнением

протекания кризиса идентичности, когда подросток переживает чувство тревоги из-за невозможности ощутить целостность своего «Я». Тревожность как устойчивая личностная черта формируется преимущественно в подростковом возрасте [4]. В современных условиях адаптация личности затруднена, так как человек не успевает за стремительным ходом событий, в связи с чем расширяется сфера дезадаптации [5]. Именно подростковый возраст с его проблемами адаптации, особенно в период кризиса, определяет процесс формирования личности, в связи с чем представляет интерес в плане изучения специфических проявлений и динамики развития тревожности в контексте задач психопрофилактики и коррекции неблагоприятных состояний [6].

Актуальность исследования обусловлена противоречием между высоким уровнем теоретической разработанности проблемы тревожности и адаптированности, с одной стороны, и недостаточным уровнем прикладного использования этих данных в практике школьного образования и воспитания, с другой стороны. Проблема тревожности современных подростков не находит полного разрешения в практике, тогда как результаты эмпирических исследований могли бы использоваться для построения коррекционной работы с подростками. Проблема исследования заключается в острой необходимости изучения взаимосвязи между тревожностью подростков и уровнем их социально-психологической адаптированности с целью выявления механизмов, влияющих на развитие дезадаптации и нарушения психологического здоровья школьника, и предупреждения явлений дезадаптации и психосоматических заболеваний подростка. В подростковом возрасте идет активное формирование личности, но еще не выработаны стратегии совладания со стрессом. Длительно переживаемая тревога способствует нарушению поведенческой интеграции и может стать одной из составляющих причин дезадаптации подростка.

Цель работы: установить особенности тревожности и социально-психологической адаптации в подростковом возрасте.

В эмпирическом исследовании были применены следующие методики: 1) шкала социально-психологической адаптированности (К. Роджерс, Р. Даймонд в адаптации Т.В. Снегиревой); 2) тест школьной тревожности Филлипса; 3) шкала самооценки личностной тревожности Ч. Спилбергера; 4) методика диагностики тревожности, включающая наблюдение (методика Сирса).

Методы математической статистики: проверка на однородность дисперсии с помощью критерия Ливена (Levene′Test), параметрический метод сравнения двух независимых и зависимых

выборок с использованием t-критерия Стьюдента; оценка различий частоты встречаемости качественно определяемого признака с помощью многофункционального φ* критерия Фишера. Исследование проводилось на базе факультета среднего профессионального Института экономики и управления в медицине и социальной сфере г. Краснодара с учащимися 7 классов МОУ СОШ №1 г. Тимашевска Краснодарского края. Всего в исследовании приняли участие 76 человек, из них 35 мальчиков и 41 девочка.

В данной статье представлен фрагмент констатирующего этапа исследования. Выявлено, что большинство показателей социально-психологической адаптированности как у мальчиков-подростков, так и у девочек находятся в пределах нормы. Установлено, что девочки превосходят мальчиков по уровню адаптированности в целом, а также по уровню приятия себя, приятия других, неприятия других и эмоционального комфорта. Мальчики имеют достоверно более высокий показатель внешнего контроля. Девочки по сравнению с мальчиками более адаптивны, больше принимают себя и других, вместе с тем, они и более склонны к неприятию других, тогда как мальчики больше склонны усматривать контроль за собственной жизнью во внешнем мире, то есть они более экстернальны.

Рассмотрим интегральные значения социально-психологической адаптированности. Девочки превосходят мальчиков по сформированности таких параметров, как адаптированность, самоприятие и приятие других. Полученные результаты можно объяснить с точки зрения возрастных закономерностей развития в подростковом возрасте, согласно которым девочки опережают мальчиков не только в уровне физиологического, но и в уровне психологического развития. Известно, что девочки созревают быстрее в психологическом плане, быстрее приобретая черты личностной зрелости.

Анализ распределения разных уровней отдельных показателей социально-психологической адаптированности позволил установить следующие особенности: отсутствие низких значений адаптированности и высоких значений дезадаптированности как у мальчиков, так и у девочек, является благоприятным показателем, свидетельствующим о нормальной адаптации подростков.

Профиль интегральных значений показателей социально-психологической адаптации подростков свидетельствует о том, что все показатели выражены на среднем уровне. Наиболее выраженным оказался показатель самоприятия как у мальчиков, так и у девочек. Менее выраженными оказались параметры «Стремление к доминированию» и «Приятие других».

В результате исследования особенностей школьной тревожности выявлено, что показатель общей тревожности в школе, означающий общее эмоциональное состояние, связанное с различными формами включения в жизнь школы, как у мальчиков, так и у девочек выражен на среднем уровне, достоверно значимых различий по данному показателю нет. Выявлено преобладание средних показателей параметров школьной тревожности. Для девочек в большей степени по сравнению с мальчиками характерно переживание социального стресса, страх не соответствовать ожиданиям окружающих и страх самовыражения.

Анализ частоты встречаемости позволил расширить и уточнить особенности проявления школьной тревожности подростков и выявить факторы риска. Установлено, что девочки более уязвимы к стрессовым факторам школьной среды. Они характеризуются предпосылками к низкой физиологической сопротивляемости стрессовым воздействиям образовательной среды, у них в большей степени выражены страхи не соответствовать ожиданиям окружающих, страх самовыражения, то есть менее устойчивы к стрессу и более чувствительны к внешним оценочным суждениям.

Рассмотрим результаты исследования тревожности подростков. Реактивная тревожность выражена на низком уровне как у мальчиков, так и у девочек. Это свидетельствует о низком уровне актуальной тревоги у испытуемых в процессе проведения исследования. По показателю личностной тревожности выявлен умеренный уровень у мальчиков и высокий уровень у девочек. Девочки превосходят мальчиков по уровню личностной тревожности, что подтверждено анализом достоверности различий. Установлено, что девочки больше, чем мальчики, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности.

С целью уточнения особенностей проявления реактивной и личностной тревожности, нами был проведен анализ частоты встречаемости разных уровней данных показателей. Отсутствуют высокие значения реактивной тревожности, отмечается преобладание низкого уровня данного показателя. По показателю личностной тревожности преобладают средние значения у мальчиков и высокие значения у девочек. Установлены достоверно значимые различия по среднему и высокому уровню данных показателей, мальчики превосходят девочек по выраженности среднего уровня личностной тревожности, а девочки превосходят мальчиков по преобладанию высокого уровня личностной тревожности.

Для уточнения особенностей проявления тревожности нами была проведена экспертная оценка уровня тревожности подростков. Классным руководителям и кураторам учебных групп предлагалось оценить каждого подростка с помощью анкеты. Учителя оценивают тревожность подростков обоего пола на уровне выраженной тревожности. Выявлено, что 50% мальчиков и 50% девочек оценены педагогами как имеющие высокую тревожность.

Таким образом, девочки имеют более высокий уровень личностной тревожности по сравнению с мальчиками. Высокий показатель личностной тревожности девочек указывает на появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются личностно значимой оценки. Девочки более уязвимы к стрессовым факторам школьной среды. Девочки по сравнению с мальчиками более адаптивны, больше принимают себя и других, вместе с тем, они и более склонны к неприятию других, тогда как мальчики больше склонны усматривать контроль за собственной жизнью во внешнем мире.

На следующем этапе исследования будут выявлены факторы социально-психологической адаптации подростков. Полученные результаты могут стать основой для создания практических рекомендаций для педагогов, работающих с подростками, а также для формирования подхода к обучению подростков с учетом гендерных особенностей, для разработки тренинга социальной адаптации подростков и коррекции тревожности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березин Ф. Б. Тревога и адаптационные механизмы / Ф. Б. Березин // Тревога и тревожность; под ред. В. М. Астапова. – С.Пб. : Питер, 2001. – С. 134-142.
2. Малкова Е. Е. Тревожность и развитие личности в норме и при патологии : автореф. дис. … д-ра психол. наук : спец. 19.00.04 / Елена Евгеньевна Малкова. – С.Пб., 2014. – 41 с.
3. Микляева А. В. Школьная тревожность : диагностика, профилактика, коррекция / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. – С.Пб. : Речь, 2004. – 248 с, ил.
4. Прихожан А. М. Анализ причин тревожности в общении со сверстниками у подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Анна Михайловна Прихожан. – М., 1977. – 364 с.
5. Старшинина И. В. Психолого-педагогическая поддержка подростков с повышенным уровнем тревожности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / И. В. Старшинина. – М., 2007. – 25 с.

6. Сидоров К. Р. Тревожность как психологический феномен / К. Р. Сидоров // Вестник Удмуртского университета. Философия. Социология. Психология. Педагогика. – 2013. – Вып. 2. – С. 42-52.

АННОТАЦИЯ

Габрелян С.Г., Распопова А.С. Особенности тревожности и социально-психологической адаптации современных подростков.

Интерес психологов к изучению тревожности подростков не угасает, так как истоки нарушений психологического здоровья лежат именно в этом возрасте. Высокотревожные подростки склонны к неблагоприятному воздействию стресса и переживают состояние тревоги интенсивнее. Стремительные изменения в социуме формируют неопределенность и переживание эмоциональной напряженности. Подростковый возраст с его проблемами адаптации, особенно в период кризиса, определяет процесс формирования личности.

Ключевые слова: подростковый возраст, тревожность, социально-психологическая адаптация.

SUMMARY

Gabrelyan S.G., Raspopova A.S. Features of uneasiness and socio-psychological adaptation of modern teenagers.

A vivid interest of psychologists to adolescents' anxiety results from the fact that the origins of mental health disorders are concealed at this age. Prone to high anxiety adolescents live through the adverse effects of stress that leads to a more intense state of anxiety. Rapid changes in society cause uncertainty and emotional uneasiness. Adolescence with its problems of adaptation, especially in times of crisis, defines the process of identity formation.

Key words: adolescence, anxiety, social and psychological adaptation.

УДК 128

Князева-Лязгина Н.В.
(г. Темрюк, Краснодарский край)
учитель английского и французского языков в МБУ СОШ №1

ПРОБЛЕМА СМЕРТИ. СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЯ ТЕЛЕСНО-ДУХОВНОГО ЕДИНСТВА ЧЕЛОВЕКА

В данной статье рассматривается феномен смерти в контексте социализации как определяющего фактора в жизни человека. Наше представление о смерти – это результат общественных отношений, основанных на стереотипах мышления и обусловленных идеологией. «Символический обмен» как социально-экономическая модель неокапиталистического общества есть, своего рода, обмен жизни человека на смерть посредством труда. Знание природы человека как телесно-духовного единства способствует переосмыслению аксиологических приоритетов общества.

Представление о смерти, как явлении очевидном и неизбежном, в европейской культуре традиционно устойчиво. Несмотря на то, что факт смерти остается тайной «за семью печатями», необходимость эту тайну раскрыть так же важно, как и в период становления человечества. В современном обществе, характеризуемом как общество постмодерна, понятие смерти трактуется неоднозначно. Это связано с существованием различных мировоззренческих концепций и культурных парадигм. *Цель* статьи – проанализировать проблему смерти в аспекте социализации и обосновать альтернативное видение данной проблемы посредством знания природы человека как целостного телесно-духовного существа. *Актуальность* рассматриваемого вопроса состоит в переосмыслении предлагаемых социумом жизненных ориентиров и принципов взаимоотношения «общество – человек».

Среди последних публикаций, посвященных проблематике смерти в области социальной философии, можно выделить работы О.В. Мальцевой (перевод темы смерти с онтологической в социальную плоскость [4]), Т.В. Мордовцевой (идея смерти в культурфилософской ретроспективе [6]), Е.В. Мареевой (бессмертие души [5]), В.В. Козачинской (проблемы смерти и бессмертия [3]) и др.

Духовный кризис как термин, применимый к современному обществу, надолго укоренился в системе общественных отношений. Говоря словами Ж. Бодрийара, вся современная цивилизация не что иное, как «симулякр». Всюду происходит

«порождение симулякров» – «взаимные подстановки красивого и безобразного в моде, левых и правых в политике, правды и лжи во всех сообщениях масс-медиа, полезного и бесполезного в бытовых вещах, природы и культуры на всех уровнях значения» [2, с. 55]. На данном этапе развития социума происходит «символический обмен» жизни на смерть – процесс, носящий постепенный характер. Что же именно вкладывается в понятие жизни и понятие смерти? Если рассматривать человека только с точки зрения социального существа (ограничивая при этом его свободу как индивидуальности), в рамки жизни вкладывается такое понятие, как накопление капитала для удовлетворения своих потребностей и желаний. Погоня за материальными ценностями приводит к их приобретению за счет работы, своего рода обмена человеческой силы и энергии на заработную плату. Несмотря на то, что цена за проделанную работу различна, сущность обмена не меняется – затраченная энергия не возвращается. То, что мы желаем достичь в течение жизни: карьера, успех, вещи, социальное положение, удовлетворение физиологических потребностей, даже знания в качестве академического образования, впоследствии оказывается безнадежно утраченным.

Ж. Бодрийар, французский философ, исследующий феномен постмодерна, дает критическое описание неокапиталистического общества потребления и «влечением к смерти» называет труд, который «заполоняет всю нашу жизнь как фундаментальная репрессия и контроль, как необходимость постоянно чем-то заниматься... Люди всюду должны быть приставлены к делу – в школе, на заводе, на пляже, у телевизора…: режим постоянной всеобщей мобилизации [2, с. 55]». Зная о том, что выбор того либо иного вида труда остается за человеком, в любом случае, труд – наше постепенное уничтожение. Труд, по Ж. Бодрийару, – это медленная смерть. Он также является «обслуживанием», когда человек расходует свое личное время и предоставляет его другому, «это отдача своего тела, времени, пространства, серого вещества» [2, с. 64]. Личная зависимость обменивается на заработную плату, которая становится «визой на существование», а труд – результатом добровольного выбора.

Школа, обучение, образование представляют собой общественные отношения «порабощения и контроля». Ж. Бодрийар отмечает, что система воспитания и образования направлена на «пересоздание идеальной природы ребенка» [2, с. 116]. Рождаясь целостным существом, человек становится на путь «раба» капитала с последующим постепенным уничтожением, окупаемым трудом, заработной платой и потреблением. Система преподносит людям «безответный

дар» – отсроченную смерть. Ее абсолютной задачей является контроль над смертью в виде схемы: «ты мне – я тебе»; иными словами: «застрахуй свою жизнь, и я обеспечу твоих близких; …предоставь мне свою рабочую силу и будешь пользоваться моим капиталом» [2, с. 88]. В этом, заключает Ж. Бодрийар, не экономический цинизм, а попытка преградить людям «доступ к смерти» как возможной альтернативы не принимать условия сложившихся в системе отношений. «Немедленной смертью» философ предлагает бросить вызов системе и перестать быть «рабом» капитала. С этим можно не согласиться. Не слишком ли категорично для такого многопланового существа, как человек? Неужели нет другой альтернативы, более жизнеутверждающей? Изменится ли сама система, если вызовом человека будет его собственная смерть? Думается, что нет. Альтернативой может быть перемена социального сознания людей для восполнения духовных ценностных ориентиров, для восприятия себя, в первую очередь, как духовного существа с неограниченными в потенциале возможностями. Такая мировоззренческая концепция, безусловно, завершилась бы целостным восприятием окружающего нас мира, не ограничивающегося физической материальностью.

Что же не дает человеку изменить себя и социальное мировоззрение? Совершая перенос бодрийаровской концепции «символического обмена» на современное общество, можно сказать, что «символический обмен» жизни на смерть происходит в любых аспектах социальной жизни. Отсутствие свободного времени, быстрый темп жизни, информационная перенасыщенность, технологизация общества приводят к невозможности осознать происходящие процессы в обществе. Обесцененная жизнь приводит к ее бездарной утрате. Что человек получает в результате «символического обмена»? – усталость и переутомление, нестабильную нервную систему, профессиональные заболевания, ведущие к быстрому старению организма и ранней смертности. Результатом подмены ценностей среди причин смерти являются суицидальные проявления, занимающие третье место после смерти от заболеваний и смерти от несчастных случаев. По данным электронной библиотеки Гумер, ежегодно совершают суицид: 30 тыс. американцев, 25 тыс. японцев, 20 тыс. французов; в России в 2000 г. покончили с собой 56,9 тыс. человек, в 2001 – 57,2 тыс. Каждый год на земле заканчивают жизнь самоубийством 500 тыс. человек. Что касается темпов сокращения численности населения в Европе, Украина – среди лидеров. По статистическим данным, на сегодняшний день в Украине смертность практически в два раза превышает

рождаемость. Ежегодно в Украине умирают 300 тысяч человек – население большого города. Постоянно растет смертность среди населения работоспособного возраста [10].

Более того, результатом подмены общечеловеческих ценностей становятся проблемы глобальные, среди которых разрушение среды обитания – наиболее циничное. Накопившиеся проблемы социум не в силах решить, а лишь усугубляет, поскольку соответствующая причина порождает соответствующий результат. И в этом случае – разрушение. Человек как социальное существо действует в тех принципах и мировоззренческих концепциях, которые определены социализацией, не осознавая в полной мере того, насколько они истинны. Общественная система ценностей перешла в систему антиценностей.

Не случайно появляется термин «черная культура», когда человек в обществе теряет индивидуальность от постоянного перенапряжения, тревоги, от подчинения вышестоящему лицу, от «потери себя» в рекламах и негативных новостях. Тенденция к получению деструктивной личности совпадает с интересами цивилизации потребления, которая характеризуется как «цивилизация инстинктов». В целях накопления капитала, монополистическим корпорациям необходима личность с претензией на максимально возможное потребление – алчная, деформированная личность. Думающий и гармоничный человек разумно ограничивает потребление, сохраняя максимально благоприятным соотношение духовно-материального.

СМИ как инструмент идеологической суггестии оказывает информационное давление на человека и в целом негативно воздействует на духовный климат общества. Человек находится в отрицательном информативном поле с преобладанием сцен насилия, не лимитированного показа реклам и сюжетной перенасыщенностью телевизионных программ, которые приводят к неосознанному восприятию и эмоциональной нестабильности личности, ее дисгармонии как телесно-духовного существа. Разрушаясь как социальная единица, человек разрушает и общество.

Свободное время ограничено общественно-экономической ситуацией и идеологией правящих структур. Олигархический капитализм под вывеской «свободного общества» – реальность нашего времени. «Свободное время» как понятие стало анахронизмом. Может ли человек заниматься самообразованием в условиях потребительского конвейера, где деньги и их приобретение стали основой физического существования? Человек как воспринимающее существо не осознает в полной мере духовный потенциал, не фокусирует внимание на вопросе смысла жизни и своей сущности, делая акцент на материальное

потребление. Вопрос духовной реализации посредством свободного времени в условиях современного общества достаточно актуален. Чтобы познать свою истинную природу как соотношение духовно-материального, жизненно важно наличие свободного времени для каждой личности.

При наличии свободного времени человек способен осознать «символический обмен» (обмен жизни на смерть), происходящий посредством социализации как фактора отрицательного воздействия на духовную составляющую человека.

Таким образом, с позицией Ж. Бодрийара можно согласиться в том, что человек, воспринимая себя сугубо биологическим существом, попадает в абсолютную зависимость от физиологических потребностей, вещей, прихотей потребления, а в результате – и в абсолютную зависимость от производственных отношений. В случае невостребованности личности обществом и невозможности реализации своего потенциала, ситуация усугубляется. Альтернативное знание о природе человека как телесно-духовном существе может изменить аксиологические приоритеты, отношение к себе, другим людям, окружающему миру, раскрывая духовный потенциал как отдельно взятой личности, так и общества в целом.

Знание о человеке, предложенное древнегреческой философией, а также христианским мировоззрением, рассматривает природу человека как тройственную, состоящую из духа, души и тела. Эти три составляющие взаимосвязаны и дополняют друг друга. Дух есть проявление Абсолюта; душа как элемент, связующий дух и тело, имеет «оживляющую способность» для материи и после смерти физического тела продолжает существование. Цензором для вечного существования души является добродетельная, нравственная и мудрая жизнь человека.

Греческая философия дает первое в истории умозрительное обоснование бессмертия души. Платон развивает мысль о том, что наше сознание, человеческий дух – начало не материальное, но в то же время вполне реальное. Человеческое существо состоит из души, как божественного и бессмертного начала, и физического тела, способного рождаться и умирать посредством души. То есть, душа – главная категория в рассмотрении человеческой смерти. В произведении «Федон» философ выдвигает четыре доказательства существования бессмертной души («взаимопереход противоположностей» [8, с. 30]; «знание как припоминание того, что было до рождения человека» [8, с. 33]; «самотождество идеи души» [8, с. 44]; «теория души как эйдоса жизни» [8, с. 78]). Философ убеждает нас в том, что душа является источником рождения и смерти; функции её – главенствующие по

отношению к телу; она обладает божественными качествами и послана нам свыше, а также имеет определенные знания из мира идей, которые человеку свойственно забывать.

Аристотель говорит о разделении души и тела при смерти, но не согласен с тем, что душа после смерти организма существует. Это может объяснить лишь следующее разделение души на три различных типа: растительной (питающей), животной (ощущающей) и разумной (человеческой). Аристотель признает ум средоточием разумной души, именно он может существовать отдельно от тела и обладать качеством божественности. Только разумная душа сливается после смерти тела с всемирным разумом, а питающая и ощущающая, как более биологический и низший тип, укореняется в самом организме. Именно в своей земной жизни человек обладает этими двумя видами души. Происходит идеализация разумного типа души, обладающего умом, и материализация питающей и ощущающей души. Таковы взгляды Аристотеля о человеческой душе, и связано это с необходимостью учесть и объяснить ее своеобразие и возможности.

Для Плотина, создателя неоплатонизма, главным было возведение всего к изначальному единству, поэтому он подробно рассматривает вопрос о душе. Философ утверждает, что душа бессмертна и имеет в своем потенциале силы для того, чтобы возвратиться к своим истокам. Плотин неоднократно употребляет слово «эманации», так как считает, что все во Вселенной едино. Эманации происходят от высшего начала – Единого, до низшего – материальных тел. Этот путь от высшего к низшему проделывает душа, поскольку только ей присуще движение, оживление и воссоединение с Единым. Происходит, своего рода, духовно-материальный круговорот жизни во Вселенной.

Плотин в своем трактате «Восхождение к Единому» говорит о присутствии Единого в нас самих, что мы не отделены от него своим телом. Душа, чуждая зла, «успокаивается» в Едином, и именно там, по Плотину, ее истинная жизнь. Жизнь среди материального мира есть для души «падение и изгнание». Плотин раскрывает ту грань человека, которая есть его сущностным проявлением – это «созерцание себя, пребывающего в свете» [9]. Увидеть то, что выходит за пределы этого мира, нельзя путем обычного размышления. По Плотину, человеческий ум должен как бы «отпустить» себя, не быть умом для того, чтобы созерцать бесконечное. В человеке происходит совершенно иное восприятие действительности посредством особого состояния «созерцания самого себя». В данном случае, душа встречается с Разумом, либо Единым, – источником жизни, откуда она проявилась. Это есть элемент практики: отрешаясь от всего несущественного, человек

познает в себе свое сущностное. Все то, что можно определить как препятствие на пути к достижению цели, человек определяет для себя сам и устраняет все наносное для проникновения в более тонкий мир – мир дальнейшего существования.

Изучение природы человека и его проникновение в более тонкий мир является одной из характеристик возникшей в настоящее время науки о смерти – танатологии. Приведем пример Р. Моуди, который исследует опыт людей, находившихся в пограничных со смертью ситуациях. Р. Моуди, изучивший более 150 случаев, в которых люди получали «предсмертный опыт», выделяет три категории своих пациентов*:* «а) люди, которых врачи считали или объявили клинически мертвыми и которые были реанимированы; б) люди, которые в результате аварий либо опасного ранения или болезни были близки к состоянию физической смерти; в) люди, которые находились при смерти и рассказывали о своих ощущениях другим, находившимся рядом» [7, с. 15]. Все три категории людей изучены с точки зрения их опыта, возникшего в случаях, близких к смерти. Исследования (социологические опросы и анализ данных), проведенные Р. Моуди, вызвали цепь описаний «жизни после смерти». В процессе умирания имели место следующие этапы: невыразимость состояния словами (нет таких слов, поскольку нет общего опыта умирания); способность слышать происходящее; ощущение себя вне тела и движения; встреча с сущностями, помогающими перейти в осознанное состояние; иногда появление светящегося существа; видение прошлой жизни. Эти переживания существенным образом влияют на человека, возвращенного к жизни: изменяется отношение к смерти (люди больше не боятся ее), появляется умиротворенность (жизнь становится содержательнее), пересматриваются ценности – главными становятся разум и любовь. Люди, пережившие момент смерти, склоняются к мысли, что «смерть есть переход из одного состояния в другое, или – выход сознания на более высокий уровень бытия» [7, с. 48].

Вслед за книгой Моуди, были опубликованы работы К. Осис и Э. Харалдсон «В час смерти», Э. Кюблер-Росс «Смерти нет» и другие, подтверждающие результаты исследования Моуди.

Подведем итог. В неокапиталистическом обществе, как сложившейся системе, происходит «символический обмен» жизни человека на смерть, который носит постепенный характер, где труд, словами Ж. Бодрийара, является медленной смертью. Социализация человека начинается с рождения; с этого момента он становится частью ограничивающей его системы, которая предлагает ему путь разрушения себя как изначально

целостного существа. Решением проблемы разрушения человека может быть альтернатива, представленная системой ценностей, определяющей человека как единство телесно-духовного. Знание своей природы и духовного потенциала способно изменить аксиологические приоритеты: отношение к себе, людям, социуму, смерти. Смерть, являясь завершением биологической жизни, не является окончательным итогом духовного существования человека, а изучение проблемы смерти есть необходимость познания человеком своей истинной природы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель. Душа // Аристотель : сочинения в 4-х томах. – М. : Мысль, 1976. – Т. 1. – 550 с.
2. Бодрийар Ж. Символический обмен и смерть / Ж. Бодрийар ; пер. с фр. С.Н. Зенкина. – М. : Добросвет, 2000. – 387 с.
3. Козачинська В. В. У «між тіні» Танатоса (ще одна спроба осмислення смерті) / В. В. Козачинська // Філософська думка. – 2007. – № 1. – С. 15-35.
4. Мальцева О. В. Переведення теми смерті з онтологічної у соціальну площину у західноєвропейській філософській думці XX ст. / О. В. Мальцева // Наука. Релігія. Суспільство. – 2005. – № 4. – С. 58-73.
5. Мареева Е. В. О бессмертии души (Аристотель и современность) / Е. В. Мареева // Вопросы философии. – 2002. – № 12 . – С. 167-179.
6. Мордовцева Т. В. Идея смерти в культурфилософской ретроспективе / Т. В. Мордовцева. – Таганрог : Изд-во ТИУиЭ, 2001.
7. Моуди Р. Жизнь после жизни / Р. Моуди // Жизнь земная и последующая ; пер. с англ. – Политиздат, 1991. – 415 с.
8. Платон. Федон // Платон : сочинения в 3-х томах. – М. : Мысль, 1970. – Т. 2. – 1970. – 611 с.
9. Плотин. О бессмертии души. Восхождение к Единому [Электронный ресурс] / Плотин. Режим доступа : www. anthropology.rchgi.spb/ru/plotin_t1.htm
10. Электронный ресурс. – Режим доступа : http://www.gumer. info/bibliotek_Buks/Psihol/Article/Suic_Cifr.php.

АННОТАЦИЯ

Князева-Лязгина Н.В. Проблема смерти. Социализация как фактор переосмысления телесно-духовного единства человека.

В статье рассматривается феномен смерти в контексте социализации как значимого фактора в жизни человека. Наше

представление о смерти – это результат общественных отношений, основанных на стереотипах мышления и обусловленных идеологией. «Символический обмен» как социально-экономическая модель неокапиталистического общества является, своего рода, обменом жизни человека на смерть благодаря труду. Знания природы человека как телесно-духовного единства способствуют переосмыслению аксиологических приоритетов общества.

Ключевые слова: социализация, смерть, дух, душа, тело, телесно-духовное.

SUMMARY

Kniazeva-Liazgina N.V. The problem of Death. Socialization as the factor of understanding man as a unique living being.

In this article we touch upon the phenomenon of death in the context of socialization as a leading factor in the life of the people. Our observation of death is the result of public relations, which are based on the stereotypes of thinking and are caused by the ideology. "The symbolic exchange" as socio-economic model of a neo-capitalist society is the exchange of the person's life for death due to work. The knowledge of man as a unique living-being can offer another view on the axiological priorities in society.

Key words: socialization, death, spirit, soul, body, corporeal-spiritual.

УДК 159.9

Кобзарева А.В.
(г. Брюссель, Бельгия)

ПСИХОЛОГИЯ МАТЕРИ-ОДИНОЧКИ В БЕЛЬГИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Минувший XX век в Европе ознаменовал собой такое явление, как крах института семьи. Пережив мощный всплеск феминизма и небывалый расцвет сексуальных нетрадиционных отношений, Европа вступила в новое столетие с полным осознанием факта обесценивания семьи как ячейки общества. В итоге исторических хитросплетений потерялась суть и назначение традиционной семьи – ценностная, экономическая, репродуктивная. Современная Европа сделала ставку на однополые пары, которые максимально уравнены в правах с традиционными, предоставила им право на полноценный брак, а не на гражданский союз или другую форму официального закрепления факта совместного проживания.

Однако следует отметить, что в Старом Свете, несмотря на существующие новые демократические законы, традиционный

брак по-прежнему преобладает. Проблема лишь в том, что он стал сегодня не в моде. В высокоразвитых европейских странах жизнь устроена с таким большим запасом прочности, что необходимость в объединении людей сильно ослаблена. При прекрасно работающих социальных институтах и системе государственной защиты нет необходимости терпеть чужой характер. Поэтому среди мужчин растет количество синглтонов, а в среде женщин – матерей-одиночек.

Цель данной работы: на примере королевства Бельгия рассмотреть и проанализировать психологию бельгийских женщин, которые сделали свой жизненный выбор в пользу статуса матери-одиночки.

Условно таких женщин можно разделить на две категории. К первой относятся женщины, для которых это – оптимальный путь обрести счастье материнства, не поступаясь собственной независимостью. Ко второй (менее многочисленной) – женщин, которые производят на свет детей с целью улучшить свое материальное положение, иными словами – прибавить «детские деньги» к имеющемуся в наличии пособию по безработице или «социалке».

Обратимся к первой категории как к одному из вариантов женской судьбы. Кто в Бельгии становится матерью-одиночкой? В большинстве своем – это женщины, воспитанные на феминистских началах, которые не способны создать отношения. В чем причина этого феномена? С одной стороны, такие женщины, в результате возросшей социальной активности, переживают своеобразный личностный кризис, вступая в некоторое соперничество с мужчинами. Таким образом, получается, что представительницы слабого пола перестают учитывать свою роль в семье либо вообще считают ее помехой для социальной среды. С другой, как указывалось выше, нынешний институт бельгийской семьи стремится к неформальности. Люди, как молодые, так и состоявшиеся в профессиональном и материальном плане, все больше предпочитают иметь свободные партнерские отношения от нежелания брать на себя определенные обязательства из-за панической боязни развода. Но, так как человек все-таки существо социальное, рано или поздно он приходит к выводу, что ему необходимо о ком-то заботиться, кого-то любить. По сути, это обязательное условие жизни и становится толчком к тому, чтобы женщина решилась родить ребенка «для себя». Как правило, бельгийская женщина не боится трудностей и общественного мнения, которое незримо будет присутствовать. Она подходит к вопросу появления на свет ребенка осознанно, ибо защищена государством на все сто процентов.

Рассмотрим вариант обретения статуса матери-одиночки среднестатистической бельгийкой в возрасте 30-35 лет. Именно в таком возрасте, когда получено образование, есть достойная работа и крепкий тыл в виде семейного клана, у молодых женщин в Европе возникает желание родить ребенка «для себя». Для осуществления желаемой функции материнства бельгийская женщина сталкивается с проблемой выбора: она родит ребенка от мужчины, не претендуя на установление отцовства, или же новорожденный будет «признан» отцом, получит его фамилию, но из-за отсутствия официального брака останется по документам на содержании у матери. Плюс к этому у женщины всегда есть возможность прибегнуть к услугам ЭКО. Этот способ зачатия детей очень популярен в стране: к нему прибегают как ярые феминистки и представительницы сексуальных меньшинств, так и одинокие по своей природе женщины, у которых просто не сложились отношения с представителями сильного пола.

С точки зрения наличия у ребенка официального биологического отца в свидетельстве о рождении женщина, собирающаяся воспитывать ребенка в одиночку, не испытывает с этим никаких проблем. Она будет считаться матерью-одиночкой до тех пор, пока она сама станет содержать ребенка (или несколько детей), то есть все виды налогов будут взыматься с учетом этой ситуации. Для женщин из обеспеченных семей это вообще – капля в море. Для представительниц слабого пола, которые вынуждены сами себя обеспечивать, прокормить одного желанного ребенка вполне под силу. Бельгия – одна из стран, где дети считаются достоянием государства. Недаром, например, детские дошкольные учреждения украшены лозунгами «Ребенок – король» или «Каждый ребенок – ценность короля». Таким образом, первое, что надо сделать будущей матери-одиночке, в первые месяцы беременности стать на очередь в муниципальные ясли. Если средства позволяют, то в частные, однако это удовольствие не из дешевых (тарифы разные с учетом дохода родителей). Муниципальные ясли ничем не хуже, а порой и лучше частных. При их выборе женщины руководствуются разными принципами, в основном удобством расположения по пути на работу или близостью к дому. Если учитывать тот факт, что коренные бельгийки практически все за рулем, то местонахождение яслей – мелкая деталь к повседневной жизни.

В стране бесплатное образование, начиная с начальной школы. От рождения до двух с половиной лет к услугам бельгийских родителей имеются группы дневного пребывания, ясли и институт нянечек. К услугам последних прибегают семьи буржуа или иммигрантов, чья ментальность не позволяет отдать трехмесячного ребенка на воспитание в коллектив.

Среднестатистическая работающая бельгийка, которая решилась родить ребенка без мужа, по определению отдаст его в ясли, когда тому исполнится 3 месяца от роду, ибо декретный отпуск в стране всего 15 недель. Женщина сама решает, как использовать свой декретный отпуск. Есть такие, уверенные в своем здоровье, которые водят машину и ездят на работу «до последнего», на девятом месяце беременности. По сути, женщина имеет право после родов взять еще 4 месяца, и, так как за ней сохраняется рабочее место, она станет получать зарплату в районе всего 700 евро, то есть половину от минимальной зарплаты. Для матери-одиночки из небогатой семьи это мизерные деньги, особенно если у нее съемное жилье. Однако это гораздо больше, чем в других странах Европы (учитывая возможность нелегального заработка). Немаловажными являются «детские деньги». В Бельгии на первого ребенка мать-одиночка получает 160 евро, на второго – 190, на третьего и более – 210 евро в месяц. Если отсутствие официального мужа у нее связано лишь с нежеланием вести с кем-то совместное хозяйство и жить в паре, но отцовство установлено через суд или отец ребенка согласен помогать добровольно, она станет получать еще и алименты, оставаясь для государства в статусе матери-одиночки. Поэтому вопрос рожать или нет после 30 лет (если не случилось красивых романтических отношений, переросших в брак), у бельгиек, как показывает практика, не возникает.

Однако вернемся к школьному периоду ребенка, воспитываемого одной матерью. Станет ли школа обузой в материальном плане для одинокой матери? Ответ на этот вопрос лежит на поверхности бельгийского законодательства, которое до наплыва беженцев было лояльным. Доступ к официальному и конфессиональному дошкольному образованию, в принципе, бесплатен. Матери-одиночке придется оплачивать только развлекательные мероприятия вне школы: посещение игровых и спортивных центров, например. Но общая сумма, подлежащая оплате одинокой матерью, ограничивается школьным регламентом под контролем государства и составляет не более 25 евро в год на одного ребенка. Со временем в общеобразовательной школе придется платить за учебники, «продленку». Но и это подъемная сумма для женщины. Учитывая тот факт, что пособие на ребенка мать-одиночка получает до момента окончания университета, если ребенок решил, что ему необходимо высшее образование, то есть до 23 лет минимум (поскольку быть студентом и работать одновременно присуще и детям из обеспеченных семей, то стремящийся к получению высшего образования ребенок матери-одиночки вполне может позволить себе учебу в университете).

Или до 25 лет, если великовозрастный ребенок не нашел еще работу. Не каждая страна может позволить себе такую социальную защиту, поэтому в Бельгии женщина-мать чувствует себя в привилегированном положении. Отсюда такое большое количество матерей-одиночек в стране: общество не только не порицает, но и всячески помогает женщине воспитывать детей в одиночку.

Вернемся к психологическому аспекту феномена матери-одиночки. Бельгийки, решившиеся на рождение ребенка без мужа, не испытывают чувства внутреннего дискомфорта и не считают себя обделенными судьбой. Как большинство европейских женщин, бельгийки крайне самодостаточны. Они не чувствуют себя отстраненными от общественной или культурной жизни. Кормящая мать с ребенком на груди, уложенным в специально приспособленные под это шарфы, не говоря о годовалых детях на поясе «кенгуру», может спокойно посещать выставки, библиотеки, фитнес-центры или делать шопинг. Даже самый неприхотливый быт, который может позволить себе женщина, устроен так, что она будет все и везде успевать. Полная независимость от мужчины, умение рассчитывать только на свои силы (или на помощь собственных родителей), при поддержке государства делает бельгийскую женщину способной вырастить и воспитать минимум одного ребенка.

Теперь рассмотрим психологию женщины – натурализованной бельгийки, то есть уроженки другой страны, для которой Бельгия стала вторым домом. Такая женщина представляет именно ту часть матерей-одиночек, которые рожают детей с целью увеличить свой невысокий материальный доход. Зачастую это женщина с очень скромными, по бельгийским меркам, запросами. Ее жизнь с двумя и более детьми на руках не будет простой. Однако если судить по ситуации с выплатами на детей в той стране, откуда она приехала (страны третьего мира и экономически отсталые страны Восточной Европы), то в Бельгии любая уроженка Бразилии, Уругвая, Конго или Белоруссии и Молдавии, не говоря уже об Украине, будет чувствовать ощутимую заботу государства о ней и ее детях. Даже женщины родом из стран ЕС, таких как Испания и Польша, например, проживая в Бельгии (с гражданством или без), могут позволить себе обзавестись парой малышей без мужа.

Отдельно следует отметить матерей-одиночек, у которых на попечении ребенок-инвалид. В зависимости от степени заболевания ребенка, размер пособия может доходить до 520 евро в месяц. И, говоря о детях-инвалидах, нельзя умолчать тот факт, что бельгийское общество настолько шагнуло вперед в плане создания равных условий для жизни детей с ограниченными

возможностями, что бельгийки, в силу воспитания и мировоззрения, совершенно спокойно рожают, например, детей с синдромом Дауна (которые будут прекрасно интегрированы в детский коллектив), зная предварительно об аномалии плода.

Низкое количество абортов в стране автоматически увеличивает количество матерей-одиночек и среди молодежи. С одной стороны, в такой либеральной стране, как Бельгия, аборты по желанию женщины разрешены (на первых неделях беременности), поскольку право прервать беременность рассматривается в качестве одного из неотъемлемых прав и свобод человека. Де-юре женщина имеет право самостоятельно решать вопрос о прерывании беременности. Что происходит де-факто? В действительности лечащий врач, который является практикующим католиком, может по своим религиозным убеждениям и не дать направление на аборт. Он будет мотивировать свой отказ отсутствием медицинских показаний для аборта, а именно: отсутствием уродства плода и угрозы здоровью и жизни матери. Для молодой девушки 18-20 лет социально-экономическое показание (изнасилование, низкий уровень доходов) отсутствует априори. Если таковая забеременела в столь раннем для Европы возрасте, она будет непременно рожать, не раздумывая. Таким образом, образуется своего рода «прослойка» в среде матерей-одиночек, которую составляют молодые девушки, которые были неосмотрительны в своих половых связях. Иначе их классифицировать не предоставляется возможным, так как 20-25-летняя коренная бельгийка с коляской на улице не может рассматриваться окружающими иначе, чем легкомысленная. Однако для ее собственной родительской семьи, в которой есть и мать и отец, появление внебрачного ребенка не становится такой же трагедией, как у славян или в странах Ближнего Востока.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующий вывод: бельгийские женщины, в большинстве своем, становятся матерями-одиночками сознательно. Этот их выбор обусловлен либо нежеланием строить свою жизнь совместно с представителем противоположного пола (ибо среди матерей-одиночек есть и представительницы сексуальных меньшинств), либо стремлением воспользоваться денежными пособиями на детей в своих практических, экономических целях. Однако, как показывает практика, дети, воспитываемые одной матерью в Бельгии, не испытывают экономических проблем, государство заботится о них до 25-летнего возраста. Можно утверждать, что Бельгия – своего рода рай для матерей-одиночек из числа иммигрантов. Для коренных бельгиек быть матерью-одиночкой – это состояние души.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пизон Жизель. Все страны мира. «Население и общество»/ Жизель Пизон // Информационный бюллетень. – 2002. – № 66.
2. Иванов С. Новое лицо брака в развитых странах «Население и общество» / С. Иванов // Информационный бюллетень. – 2002. – № 63.
3. Eurostat «Premières estimations démographiques pour 2014», Statistique en dref., № 25. – 2014.

АННОТАЦИЯ

Кобзарева А.В. Психология матери-одиночки в бельгийском обществе.

В статье представлен анализ как психологической, так и социальной составляющей жизни матери-одиночки в Бельгии. Представлена статистическая информация о роли государства в судьбе таких женщин. Представлен сравнительный анализ жизни матерей-одиночек и полноценных семей. Обозначена проблема как таковой семьи в современном европейском обществе.

Ключевые слова: семья, классическая семья, мать-одиночка, официальная семья.

SUMMARY

Kobzareva A.V. The psychology of single mothers in the Belgian society.

The article presents the analysis of both psychological and social aspects of life of a single mother in Belgium. Presents statistical information about the state's role in the fate of such women. The comparative analysis of the lives of single mothers and nuclear families. The issue as such of the family in modern European society.

Key words: family, classic family, single mother, official family.

УДК 159.9

Кондрашова М.В.
(г. Горловка)
преподаватель кафедры психологии
Горловского института иностранных языков

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЛИЯНИЯ ФАКТОРА СОЗАВИСИМОСТИ НА УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ

Семья является тем местом, где закладываются основы личности. В ней так же, как и в любом коллективе, формируется свой социально-психологический климат. Но в жизни семьи

это явление имеет большее значение, чем в жизни другой группы, так как семья – это первичный фактор социализации индивида. И от характера климата в семейной группе зависит, в первую очередь, будущая социальная и индивидуальная сущность человека. Характер климата в семье непосредственно сказывается на психическом и физическом здоровье личности человека, на настроении и на его деятельности [5]. Накопленные на сегодняшний день исследования свидетельствуют о том, что семья является первичным и необходимым условием формирования эмоционально-стабильной, жизнеспособной, творчески ориентированной личности, поскольку базовые структуры психики человека формируются преимущественно на довербальном этапе в пренатальный и постнатальный периоды, когда ребенок находится в полной зависимости от родителей и требует условий, соответствующих его базовым потребностям [4].

Ребенок в условиях адекватно функционирующей семьи оптимально удовлетворяет витальные потребности: у него развиваются природные способности, потенциал, независимость, формируются положительные эмоциональные установки к окружению, доверие, которые мотивируют стремление к кооперации, сотрудничеству, творчеству; он высокоадаптивен, имеет комплементарные образы отца и матери, позволяющие сделать правильный брачный выбор и воспроизвести адекватные родительские отношения в своей семье [3, с. 47]. Из факторов, которые важны в семейной жизни и могут влиять на степень удовлетворенности жизнью, первую позицию по важности у женщин занимает эмоциональная теплота, вторую – уважение, третью – любовь, четвертую – надежность партнера, пятую – отсутствие зависимости. У мужчин на первом месте стоит, так же как у женщин, эмоциональная теплота партнеров друг к другу, второе место занимает – надежность партнера, третье – уважение, четвертое – отсутствие зависимости и на пятой позиции стоит любовь [2, с. 237]. Одним из факторов неудовлетворенности браком была названа зависимость. Таким образом, построение исследования определялось следующей гипотезой: удовлетворенность браком зависит от созависимости в детско-родительских отношениях.

Созависимость определяется как психологическое расстройство, причиной которого является незавершенность одной из наиболее важных стадий развития в раннем детстве – стадии установления психологической автономии. Психологическая автономия необходима для развития собственного “Я”, отдельного от родителей. Маргарет Малер и ее соавторами (1968) было проведено широкое исследование, результаты которого

помогают лучше понять процесс развития, способствующий успешному продвижению ребенка от психологического единства после рождения к психологической автономии в возрасте двух-трех лет. Они установили, что люди, у которых эта стадия развития завершается успешно, в дальнейшем не зависят от людей или вещей, находящихся вовне, которые управляли бы ими. У них существует целостное внутреннее ощущение своей уникальности и четкое представление о своем "Я" и о том, кто они есть. Они могут находиться в близких отношениях с другими людьми, не опасаясь потерять себя как личность. Они могут эффективно удовлетворять все свои потребности, обращаясь непосредственно к другим лицам, если им необходима помощь. И наконец, они не теряют общего позитивного представления о самом себе, когда окружающие их критикуют. Малер также установила, что незавершенность этой жизненно важной стадии может лишить человека полноты ощущений всех его человеческих качеств и заставить вести очень замкнутую жизнь, в которой будет преобладать страх, неискреннее поведение и зависимости. По мнению М. Малер, для того, чтобы процесс развития психологической автономности человека завершился успешно, нужно, чтобы оба его родителя были достаточно грамотны и каждый из них имел хорошо развитую психологическою автономность, чтобы помочь ребенку отделиться. Для того чтобы ребенок смог успешно пройти второе рождение, родителям необходимо:

- иметь надежную связь с ребенком;
- воспринимать ребенка таким, какой он (она) есть, а не таким, каким бы им хотелось его видеть;
- не запрещать ему открыто выражать свои чувства, признавать и понимать эти чувства, а также потребности ребенка в их раскрытии;
- помогать и поощрять действия ребенка, направленные на здоровое исследование окружающего мира, пользуясь словом "да" в два раза чаще, чем словом "нет";
- обеспечить безопасность непосредственного окружения, для того чтобы ребенок мог эффективно познавать окружающий мир, позволить ему исследовать этот мир;
- поощрять выражение независимых мыслей, чувств и действий в соответствии с возрастом ребенка;
- быть способным выразить понимание, поддержку и обеспечить воспитание, когда ребенку это понадобится;
- демонстрировать эффективную психологическую независимость, спрашивая ребенка прямо, чего он хочет, открыто выражая ему собственные чувства, определяя и

прямо указывая на то, чего вы добиваетесь; быть примером для ребенка;

– определять, что вы запрещаете делать ребенку, и прямо говорить, почему, а не прибегать к силовым методам. Опыт показывает, что маленькие дети обучаются правильному поведению, наблюдая за поведением окружающих людей.

Ниже приведем основные характеристики созависимых людей: 1. Видят смысл своей жизни в отношениях с партнером, сосредоточивают все свое внимание на том, что делает или чего не делает их партнер. 2. Используют взаимоотношения так, как некоторые люди используют алкоголь или наркотики. Они становятся зависимыми от другого человека и убеждены в том, что не смогут существовать и действовать независимо от него либо без взаимоотношений, которые установились с этим человеком. 3. Не способны определять свои психологические границы. Созависимые люди не знают, где заканчиваются их границы и где начинаются границы других людей. Они склонны воспринимать чужие проблемы как свои собственные. 4. Созависимые люди пытаются управлять восприятием других людей. Они всегда стараются угождать другим людям. 5. Не доверяют своим собственным взглядам, восприятию, чувствам или убеждениям. Созависимые люди прислушиваются к чужому мнению и не защищают собственные взгляды и мнения. 6. Стараются стать необходимыми другим людям. 7. Играют роль мученика. 8. Умеют контролировать других людей. Они пытаются контролировать все, но обычно без успеха, так как это непосильная задача. 9. Не в ладах со своими подлинными чувствами. 10. Являются людьми легковерными. Они плохо разбираются в характере человека и видят только то, что хотят видеть. 11. Теряют контакт со своей духовной сущностью. Они часто не в ладу с духовной стороной жизни. 12. Являются робкими, ригидными и здравомыслящими людьми. В жизни созависимых людей преобладает “черно-белое” мышление [6].

Для исследования была взята выборка из 30 семей (60 человек) со стажем брака от 6 месяцев до 20 лет. Возраст испытуемых от 20 до 40 лет. Испытуемые принимали участие в опросе на добровольной основе.

Для проведения исследования были использованы следующие методики:

1. Опросник удовлетворенности браком Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана и Е.М. Дубовской.

2. Тест на созависимость Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд

После обработки данных были выявлены следующие показатели: неудовлетворенность браком испытывают 40%

опрошенных из 100%; созависимыми являются 70%. При прояснении семейной ситуации в родительских семьях, было выяснено, что все из 70% респондентов росли в дисфункциональных семьях (тирания одного из родителей, алкоголезависимые, наркозависимые и т.д.). Таким образом, выдвинутая гипотеза о влиянии созависимости в детско-родительских отношениях на удовлетворенность браком в будущем подтверждается. А это значит, что необходимо интенсифицировать меры по работе с дисфункциональными семьями для стабилизации и улучшения семейной ситуации в целом.

Для работы с дисфункциональными семьями на современном этапе необходимо учитывать положения нового подхода к лечению созависимости:

1. Это не первичная болезнь. Это расстройство, которое возникает вследствие незавершенности важных стадий развития в раннем детстве. Главная стадия, которую часто называют психологическим рождением, должна быть завершена примерно к двум-трем годам. Однако у 98% населения она не завершается вовремя. Поскольку в свое время родители также не завершили эту стадию развития, они не могут помочь своим детям, даже наоборот, могут подсознательно сопротивляться попыткам своих детей пройти до конца эту важную стадию.

2. Это явление культуры. Если взглянуть на эту проблему в перспективе культуры, то становится понятно, что все основные институты общества базируются на зависимом поведении. Социальная структура, созданная нами, действительно может оставаться созависимой, если такое поведение будет сохраняться в дальнейшем у большей части населения. Современная история большинства построенных таким образом обществ показывает, что определенные группы занимают более высокое положение по сравнению с другими, например, мужчины стоят выше женщин, а управляющий персонал – выше работающих. Наличие более сильной группы, контролирующей ресурсы, создает предпосылки для возникновения и поддержания созависимых отношений. Однако, если люди начнут менять свои созависимые модели, возникнут изменения и в более крупных социальных структурах.

3. Модели созависимости продолжают возобновляться. Если данная стадия развития не завершается вовремя, она тянет за собой ненужный багаж, который тормозит развитие ребенка на последующих стадиях. А если эта стадия не завершается в детстве позднее или в юности, она переносится во взрослую жизнь человека, разрушая ее. Естественный способ научения человека заключается в многократном повторении того, что он

пытается выучить, до тех пор, пока это не будет выучено. В этом кроется причина повторения моделей созависимости.

4. Это прогрессирующий процесс исцеления. Созависимость, со всеми ее дисфункциональными симптомами, в действительности является прогрессирующим процессом излечения. В каждом из людей заложен природный стимул к излечению и завершению. Просто необходимо кооперироваться в этом процессе излечения, чтобы заставить его работать.

5. Определенные средства и понимание со стороны других необходимы для выздоровления. Когда люди понимают основные причины созависимости, имеют в своем распоряжении необходимые средства и получают поддержку, в которой нуждаются, они могут излечиться и устранить отрицательное влияние созависимости на свою жизнь.

6. Необходим систематический подход к излечению. Терапия, проводимая с супружескими парами, семьями и в группах, может эффективно помогать людям “разрывать” созависимость.

7. В этом никто не виноват. Созависимость возникает между двумя и более лицами. Следовательно, нельзя ставить в вину одному из них то, что он создал созависимые взаимоотношения.

Таким образом, в статье были проведены исследования по влиянию созависимости на удовлетворенность браком и акцентировано внимание на новых подходах к лечению созависимости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешина Ю. Е. Удовлетворенность браком и межличностное восприятие в супружеских парах с различным стажем совместной жизни / Ю. Е. Алешина // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1987. – № 2. – С. 60-71.
2. Ганкевич А. В. Факторы, влияющие на удовлетворенность семейной жизнью / А. В. Ганкевич // Science and Education a New Dimension. – 2013. – № III (7). – С. 237-241.
3. Дымнова Т. И. Зависимость характеристик супружеской семьи от родительской / Т. И. Дымнова // Вопросы психологии. – 1998. – 160 с.
4. Пауэлл Д. Почему я боюсь любить? / Д. Пауэлл. – М. : Лига-Фолиант, 1993. – 54 с.
5. Терехин В. Психологические аспекты качества семейно-брачных отношений / В. Терехин, Е. Криченко // Научно-культурологический журнал. – 2000. – № 12. – 112 с.
6. Уайнхолд Б. Освобождение от созависимости / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд ; пер. с англ. А. Г. Чеславской. – М. : Независимая фирма «Класс», 2003. – 224 с.

АННОТАЦИЯ

Кондрашова М.В. Социально-психологические исследования влияния созависимости на удовлетворенность браком.

Созависимость определяется как психологическое расстройство, причиной которого является незавершенность одной из наиболее важных стадий развития в раннем детстве – стадии установления психологической автономии. Построение исследования определялось следующей гипотезой: удовлетворенность браком зависит от созависимости в детско-родительских отношениях.

Ключевые слова: витальные потребности, детско-родительские отношения, дисфункциональная семья, комплементарные образы, созависимость, удовлетворенность браком.

SUMMARY

Kondrashova M.V. Socio-psychological research on the impact of codependency on the marital satisfaction.

Codependency is defined as a psychological disorder, which is caused by the incompleteness of one of the most important stages of development in early childhood – the stage of establishing a psychological autonomy. The building of the research was determined by the following hypothesis: marital satisfaction depends on codependency in the parent-child relationship.

Key words: vital needs, parent-child relationship, dysfunctional family, complementary images, codependency, marital satisfaction.

УДК 159.9

Крамаренко Е.А.
(г. Краснодар, Россия)
магистрантка факультета психологии и социальной работы Института экономики и управления в медицине и социальной сфере,
Левченко А.В.
(г. Краснодар, Россия)
кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии Института экономики и управления в медицине и социальной сфере

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАГИРОВАНИЯ ЖЕНЩИНЫ В СИТУАЦИИ ОСЛОЖНЕННОЙ БЕРЕМЕННОСТИ

В жизни человек часто сталкивается с ситуациями, которые могут быть сложными в разрешении, отличающимися новизной и неопределенностью. Наряду с такими сложными ситуациями,

как болезнь, безработица, развод супругов, психологи отдельно выделяют ситуацию беременности [9]. Многие исследователи, отмечая кризисный и травматичный характер этого состояния у современных женщин, пишут о том, что беременность – трудный жизненный этап в персоногенезе женщины, в результате успешного завершения которого осуществляется переход к новой личностной половозрастной идентификации. Женщина обретает новый социальный статус и в то же время достигает внутренней и внешней интегрированности и психологического ощущения целостности [1; 5]. Психологические аспекты состояния женщины имеют серьезное значение в протекании беременности. Однако многое зависит от внешних и внутренних факторов, сопровождающих процесс беременности и саму беременную женщину.

При неблагополучном протекании и фрустрации беременность может быть не только сложной, но и обладать признаками критической (экстремальной) ситуации. Признаками сложной ситуации обладают те из них, которые оказываются для отдельно взятого индивида субъективно значимыми и объективно трудными, которые могут влечь за собой крайне негативные последствия также в объективном и в субъективном планах [2].

В период осознания и внутриличностного принятия собственной беременности у женщины чаще всего наблюдается симптом амбивалентного (противоречивого) отношения к беременности. В.И. Брутман доказывает, что даже весьма желанная беременность окрашена противоречивым аффектом, когда одновременно ощущаются оптимизм, радость, надежда и страх, настороженное ожидание, печаль [3].

Сегодня беременность все чаще рассматривается лицами женского пола как состояние, представляющее угрозу здоровью, карьере и благополучию. Темп жизни, современные социокультурные условия, при которых женщина предпочитает рожать одного, максимум двух детей, ситуация, когда она финансово зависит от социума, вынуждена заботиться о карьере, факт беременности рассматривается женщинами как обстоятельство, предрасполагающее либо к высокой ответственности или несущее угрозу здоровью, либо неадекватно завышенные переживания. Таким образом, актуальность исследования психологических особенностей женщины в ситуации осложненной беременности связана с необходимостью нахождения путей профилактики и коррекции ее негативного психологического состояния, с целью сохранить здоровье будущей матери и ребенка.

Среди психологических особенностей беременных женщин существенное значение отводится копинг-механизмам, к которым

склонна прибегать будущая роженица с целью совладания с трудной ситуацией.

Совладающее поведение различно по степени эффективности совладания. Оценить эффективность механизмов копинга возможно при его завершении, когда стрессовая ситуация для личности является уже незначимой как раздражитель, когда появляется энергия для решения следующих задач [8]. Согласно множеству психологических источников, критерий эффективности копинг-механизмов связан с психологическим благополучием субъекта. В целом это может быть выражено в снижении уровня раздражительности, тревожности, проявлений депрессивных показателей и психосоматической симптоматики [6]. Принято различать конструктивные и неконструктивные стратегии совладания сложной ситуацией.

К конструктивным приемам приспособления относят следующие:

1) позитивное истолкование. К этим видам приемов относят такой сознательный подход, при котором индивид пытается обнаружить позитивные стороны в неприятных ситуациях и морально тяжелых переживаниях. В ситуации осложненной беременности женщина может расценивать текущие события как возможность личностного роста, возможности укрепления супружеских отношений и т.д.;

2) ролевое поведение. При подобной стратегии совладания индивид принимает на себя определенную роль и в соответствии с ней ведет себя. В связи с тем, что индивид не идентифицирует себя с избранной ролью, все совершенные неудачи он относит не на свой счет, а проецирует на выбранный персонаж. Описываемый прием помогает конструктивно справляться со сложными переживаниями, когда в их основе находятся личностные свойства самого человека. В ситуации осложненной беременности женщина может объяснять свое непредсказуемое поведение, депрессивное настроение, раздражительность именно проблемами, возникшими в ходе вынашивания ребенка;

3) идентификация. Она считается наиболее распространенной формой совладающего поведения. В этом случае индивид склонен идентифицировать себя с кем-либо более удачливым, успешным. Беременная женщина может проводить параллели между своей жизнью и судьбой знаменитой персоны [4].

К перечисленным конструктивным тактикам совладания следует отнести и вспомогательные способы самосохранения в трудных ситуациях.

Приемы борьбы с эмоциональными нарушениями, детерминированными непреодолимыми, с точки зрения

индивида, негативными событиями. К примеру, бегство или уход от трудной ситуации может реализовываться не только в практической, но и в психологической форме. Субъекты ухода – это личности, которые пережили огромное количество неудач. Даже обладая необходимыми способностями, такие люди отказываются от предложений повышения по службе. Вырабатывается такая личностная особенность, как склонность избегать всех сомнительных ситуаций. Примечательно, что иногда уход является действительно оправданной и конструктивной жизненной стратегией.

К надежным критериям конструктивного копинга относится ослабление чувствительности и уязвимости к стрессам, повышение порога восприимчивости. Иными словами, если состояние личности каким-то образом стабилизировалось, отношение к общей ситуации также изменяется [7].

Показателем конструктивного копинга принято считать то, как и насколько эффективно субъект справляется со сложной жизненной ситуацией, каким образом пытается адаптировать систему собственной психологической регуляции.

Среди преобразующих стратегий совладания у женщин с осложненной беременностью выделяют следующие:

1) «сравнение, идущее вниз», когда женщина сравнивает себя с другими беременными, находящимися в еще более незавидном положении (в ситуации развода, домашнего насилия, в сложном материальном положении, при наличии разного вида зависимости и пр.);

2) «идущее вверх сравнение», когда беременная женщина заставляет себя вспоминать о собственных успехах в иных областях жизни, об опыте спокойно протекавшей беременности;

3) «антиципирующее совладение» как предвосхищение печали позволяет женщине в кризисной ситуации беременности психологически подготовиться к возможным испытаниям, а также к наихудшему исходу ситуации (насколько это возможно в реальности) [4; 6].

В свою очередь, неконструктивные приемы совладания с кризисными ситуациями – те, которые не устраняют проблемы, однако они адаптивны, так как облегчают общее психологическое и эмоциональное состояние. Специалисты помогающих профессий действительно различают случаи, когда субъект не может практически преобразовать проблему либо уйти от источника опасности. В этих случаях личность использует стратегии, фокусирующиеся на эмоциях, – тактики психологической борьбы с собственными негативными эмоциями и ощущениями.

Неконструктивными видами поведения в трудной жизненной

ситуации также считают разные способы психологической защиты, включая вытеснение проблемы из сознания, импульсивность в поведении, эмоциональные вспышки, экстравагантное поведение, агрессивные поступки и реакции без объективных причин [7].

Более распространенной тактикой самосохранения считается прием отрицания. Прием означает сознательный отказ принимать то, что произошло травмирующее событие либо нечто ошеломляющее. Отрицание дает возможность индивиду переработать событие небольшими порциями, постепенно перевести их в смысловую сферу личности [8].

Психопрофилактику стрессовых состояний можно начинать задолго до беременности и ориентировать ее на систему отношений, ценностных ориентаций женщины. Неконструктивные копинг-стратегии, недостаток личностных ресурсов и жизнестойкости. Значительным средством психопрофилактики здесь может быть психологическая подготовка к беременности и пренатальное воспитание. Центром психокоррекционной и профилактической работы с будущей роженицей является поиск, активизация и реализация ее творческого потенциала, осмысление Я-концепции, сознательное формирование ролевой позиции матери и позитивных копинг-стратегий.

Эмпирическое исследование предполагает анализ психологических особенностей женщин с осложненным протеканием беременности. Базой исследования выступает Перинатальный центр КМЛДО «Роддом № 5» г. Краснодара. Предположительно, выборку составят две группы женщин с осложненной и неосложненной беременностью.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты в дальнейшем могут быть полезными для оказания целенаправленной психологической помощи беременным женщинам, для оптимизации коррекционной и психопрофилактической работы с ними.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батуев А. С. Обнаружение факторов риска беременности с помощью электроэнцефалографического обследования / А. С. Батуев, Л. Н. Станкевич, М. Н. Сафронова и др. // Перинатальная психология в родовспоможении : сб. материалов конференции. – С.Пб., 1997. – С. 43-48.
2. Бодалев А. А. О человеке в экстремальной ситуации (эмоциональная и интеллектуальная составляющая отношения в выборе поведения) / А. А. Бодалев // Мир психологии. – 2002. – № 4 (32). – 106 с.

3. Брутман В. И. Психологические феномены, возникающие в связи с нежеланной беременностью / В. И. Брутман // Психология сегодня. Ежегодник Рос. психол. об-ва. – Т. 2. – Вып. 4. – М., 1996. – С. 150-151.
4. Водопьянова Н. Е. Стратегии и модели преодолевающего поведения. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – С.Пб., 2001. – 178 с.
5. Добряков И. В. Как родить здорового ребенка. Руководство для будущих родителей (взгляд психотерапевта) / И. В. Добряков. – С.Пб. : Питер, 2003. – 128 с.
6. Зейгарник Б. Ф. Саморегуляция поведения в норме и патологии / Б. Ф. Зегарник, А. Б. Холмогорова, Е. С. Мазур // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10, № 2. – С. 122-132.
7. Либина А. Стили реагирования на стресс : психологическая защита или совладание со сложными обстоятельствами? / А. Либина, А. Либин // Стиль человека : психологический анализ. – М. : Смысл, 1998. – С. 190-204.
8. Нартова-Бочавер С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 5. – С. 20-30.
9. Филиппова Г. Г. Материнство – сравнительно-психологический подход / Г. Г. Филиппова // Психологический журнал. – 1998. – № 5. – С. 81-88.

АННОТАЦИЯ

Крамаренко Е.А., Левченко А.В. Психологические особенности реагирования женщины в ситуации осложненной беременности.

В статье рассмотрены особенности психологического состояния беременных женщин. Приведены характеристики различных копинг-стратегий. Сформулированы рекомендации для реализации психологического сопровождения женщин в ситуации беременности.

Ключевые слова: беременность, сопровождение беременности, сложная жизненная ситуация.

SUMMARY

Kramarenko E., Levchenko A. Psychological characteristics of responding women in the situation of complicated pregnancy.

In article features of a psychological condition of pregnant women are considered. Characteristics of different coping strategies are provided. Recommendations for realization of psychological support of women in a pregnancy situation are formulated.

Key words: pregnancy, pregnancy support, difficult life situation.

УДК 159.9

Машинистов А.В.
(г. Горловка)
старший преподаватель кафедры психологии
Горловского института иностранных языков

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ИЗУЧЕНИИ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Постановка проблемы. Изучение жизненных стратегий личности в теории психологии носит комплексный характер. Актуальность данной проблемы обусловлена необходимостью объяснения социальных факторов кризиса жизненных ценностей на этапе перехода к рыночной экономике, потребностью осмысления новых моделей поведения и типов идентификации личности.

Анализ исследований по проблеме: понятие стратегии жизни в психологии рассматривается в рамках общей теории личности. Отдельные направления изучения жизненного плана, жизненного пути, жизненных стратегий разрабатывались как зарубежными учеными (К. Хорни, А. Адлер, Э. Берн, Э. Фромм и другие), так и отечественными социологами и психологами (К.А. Абульханова-Славская, Н.Ф. Наумова, С.Л. Рубинштейн В.Н. Шубкин и т.д.). Данные авторы сформировали несколько подходов и предложили для описания процесса жизненного планирования разные понятия.

Цель статьи заключается в освещении основных подходов к изучению жизненных стратегий в зарубежной и отечественной психологии.

Изложение основного материала. Рассмотрим некоторые социально-психологические подходы в изучении жизненных ориентаций зарубежных авторов. Разные типологии жизненных стратегий можно обнаружить в социально-психологических теориях (Э. Фромм, К. Хорни, А. Альфред), которые на основе общественной жизни личности обнаруживают разные способы осуществления жизни.

Так, Э. Фромм в своей теории описал несколько стратегий, используемых людьми, чтобы «убежать от свободы». Первая из них – авторитаризм, определяемый как «тенденция соединить самого себя с кем-то или чем-то внешним, чтобы обрести силу, утраченную индивидуальным «Я». Авторитаризм проявляется как в мазохистских, так и в садистских тенденциях. При мазохистской форме авторитаризма люди проявляют в отношениях с окружающими чрезмерную зависимость,

подчиненность и беспомощность. Садистская форма, наоборот, выражается в эксплуатации других, доминировании и контроле над ними. Фромм утверждал, что у одного и того же индивидуума обычно присутствуют обе тенденции. Например, в военной структуре человек может добровольно подчиняться командам высших офицеров и унижать или жестоко эксплуатировать подчиненных. Второй способ бегства – деструктивность. Следуя этой тенденции, человек пытается преодолевать чувство неполноценности, уничтожая или покоряя других. По Фромму, долг, патриотизм и любовь – общераспространенные примеры рационализации деструктивных действий. Наконец, люди могут избавиться от одиночества и отчужденности путем абсолютного подчинения социальным нормам, регулирующим поведение. Термин «конформность автомата» Фромм применял к человеку, который использует данную стратегию, благодаря чему он становится абсолютно таким, как все другие, и ведет себя так, как общепринято [3, с. 248].

Карен Хорни в своей теории выделяет три основные категории, каждая из которых представляет собой стратегию оптимизации межличностных отношений с целью достижения чувства безопасности в окружающем мире. Кроме того, каждой стратегии сопутствует определенная основная ориентация в отношениях с другими людьми. 1. Ориентация на людей предполагает такой стиль взаимодействия, для которого характерны зависимость, нерешительность и беспомощность. Такие люди завязывают отношения с единой целью – избежать чувства одиночества, беспомощности или ненужности. Однако за их любезностью может скрываться подавленная потребность вести себя агрессивно. Хотя и кажется, что такой человек смущается в присутствии других, держится в тени, под этим поведением часто скрываются враждебность, злость и ярость. 2. Ориентация от людей как стратегия оптимизации межличностных отношений обнаруживается у тех индивидуумов, которые придерживаются защитной установки. Для этой стратегии характерно стремление к уединенности, независимости и самодостаточности. 3. Ориентация против людей – это такой стиль поведения, для которого характерно доминирование, враждебность и эксплуатация. Однако часто это выражается в отсутствии способа приспособления к современным условиям жизни [3, с. 259].

А. Адлер отмечает, что формирование стратегий зависит от постановки жизненных планов. Стиль жизни настолько прочно закрепляется в возрасте четырех или пяти лет, что впоследствии почти не поддается тотальным изменениям. Конечно, люди продолжают находить новые способы выражения своего

индивидуального жизненного стиля, но это, в сущности, является только совершенствованием и развитием основной структуры, заложенной в раннем детстве. Сформированный таким образом стиль жизни сохраняется и становится главным стержнем поведения в будущем. Другими словами, все, что мы делаем, формируется и направляется нашим, единственным в своем роде, стилем жизни. От него зависит, каким сторонам своей жизни и окружения мы будем уделять внимание, а какие будем игнорировать [3, с. 171]. Любовь, дружбу и работу А. Адлер называет основными жизненными задачами, с которыми сталкивается человек. Эти задания определены условиями человеческого существования и позволяют поддерживать и развивать жизнь в той среде, в которой он (человек) находится. В эволюционном процессе постоянного приспособления к тому, что окружает, коренится прирожденное стремление к преимуществу или совершенствованию, то есть побуждение улучшать себя и развивать свои способности. Но цель преимущества может быть как позитивной, так и негативной. Если это стремление включает общественные заботы и заинтересованность в благополучии других, то оно будет развиваться в конструктивном и здоровом направлении [3, с. 174].

В отечественной психологии проблему становления жизненных стратегий исследовали К.А. Абульханова-Славская, Н.Ф. Наумова, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Шубкин, В.А. Ядов и многие другие. Так, С.Л. Рубинштейн называл человека субъектом собственной жизни. Человек активно строит условия своей жизни и свое отношение к ней. Ответом на вопрос, насколько достойной была жизнь, есть осознание того, насколько ответственным был его жизненный выбор. Стратегия творчества предусматривает образ жизни «здесь и теперь». Для человека, который чувствует себя творцом своей жизни и осознает, что никто, кроме него самого, не сможет сделать его счастливым, смысл жизнь зачастую определяется понятием «свободы» [3, с. 174].

Другой отечественный ученый Н.Ф. Наумова выделяет три типа стратегий в зависимости от социальных и личностных функций, которые выполняются человеком в обществе переходного периода: 1) стратегия удачной внешней адаптации ориентирована на нынешнее время и ближайшее будущее, идентификация направлена на первичные (семья и др.) и профессиональные группы; 2) стратегия эффективной внутренней адаптации ориентирована на прошлое и отдаленнное будущее, идентификация направлена на большие группы – страна, народ; 3) стратегия выживания – характеризуется невысоким статусом и материальным положением индивида, который идентифицирует себя с группами людей похожей судьбы, которая ухудшается [5, с. 7].

В отечественной психологии проблему жизненных стратегий широко рассматривала К.А. Абульханова-Славская, которая утверждает, что основную жизненную стратегию личность осуществляет лишь в качестве субъекта своей жизни. Стратегия жизни – это ее интегральная характеристика, это стратегия поиска, обоснования и реализации личности путем соотношения жизненных требований с личной активностью, ее ценностями и способом самоутверждения. К.А. Абульханова-Славская выделила три основных признака жизненной стратегии: выбор образа жизни, решение противоречия «хочу-имею», создание условий для самореализации и творческого поиска. По ее мнению, личность можно назвать зрелой, если она способна устанавливать свой «порог» удовлетворенности материальными потребностями и способна рассматривать их как одно из условий жизни, направляя свои жизненные силы на другие цели. Эта способность личности переключать свои жизненные стремления из материальных ценностей на другие является показателем того, что она (личность) начала жить собственной жизнью [1, с. 119].

Теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований показал, что и зарубежные, и отечественные авторы демонстрируют разные подходы и предлагают собственную позицию в понимании стратегий жизни. Наличие разных точек зрения указывает на сложность и специфичность данного вопроса изучения, поэтому до сих пор отсутствует четкое представление о структуре и типологии жизненных стратегий, механизмах и процессах их формирования. Вместе с тем, большинство авторов выделяют среди основных характеристик жизненных стратегий: независимость, систему ценностных ориентаций, активность личностной позиции и меру сознания жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 158 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна : К 100-летию со дня рождения / К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. – М. : Наука, 1989. – 248 с.
3. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – С.Пб. : Питер, 2010. – 607 с.
4. Ждан А. Н. История психологии. От античности к современности : учебник для вузов / А. Н. Ждан. – 4-е изд., перераб. – М. : Академ. проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2000. – С. 366-372.

5. Наумова Н. Ф. Жизненная стратегия человека в переходном обществе / Н. Ф. Наумова // Социологический журнал. – 1995. – № 5. – С.4-13.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / В. Франкл ; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева ; пер. с англ. и нем. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

АННОТАЦИЯ

Машинистов А.В. Теоретические подходы в изучении жизненных стратегий в зарубежной и отечественной психологии.

В статье автор рассматривает понятие стратегии жизни в рамках общей теории личности. Отдельные направления изучения жизненного мира, жизненного пути, жизненных стратегий разрабатывались как зарубежными учеными (К. Хорни, А. Адлер, Э. Берн, Э. Фромм и другие), так и отечественными социологами и психологами (К.А. Абульханова-Славская, Н.Ф. Наумова, С.Л. Рубинштейн В.Н. Шубкин и т.д.). Данные авторы сформировали несколько подходов и предложили для описания процесса жизненного планирования разные понятия.

Ключевые слова: жизненная стратегия, жизненный план, жизненный сценарий, жизненный стиль.

SUMMARY

Mashynistov A.V. Theoretical approaches in the study of life strategies in foreign and native psychology.

In the following article the author considers the concept of life strategy framework of the general theory of personality. Certain schools studying life of the world, the way of life, life strategies were developed by foreign scientists (K. Horney, A. Adler, E. Berne, Erich Fromm and others), as well as by native sociologists and psychologists (K.A. Abulkhanova-Slavskaya, N.F. Naumova, S. Rubinstein, V.N. Shubkin etc.). These authors formed several methods of approach and suggested some different concepts for describing of the process of life planning.

Key words: life strategy, life plan, life script, life style.

УДК 159.9

Миськова А.С.
(г. Горловка)
ассистент кафедры теории и практики перевода
Горловского института иностранных языков

ПСИХО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ РЕАКЦИИ ГРАЖДАНСКОГО НАСЕЛЕНИЯ НА ВОЕННЫЙ КОНФЛИКТ

Ежегодно множество людей становятся жертвами катастроф и бедствий различной этиологии, среди которых особое место занимают социальные катастрофы – военные локальные конфликты. Отсутствие военных действий на протяжении семидесяти лет и нестабильное социально-экономическое положение после распада СССР оказывают специфическое воздействие на адаптивные способности людей в условиях современного военного конфликта на Юго-Востоке Украины. Характерной особенностью является то, что гражданские люди продолжают осуществление своей профессиональной деятельности, не предусматривающей экстремальные условия труда, в условиях риска для жизни и здоровья. Проблема социально-психологической адаптации лиц, оценка вероятности сохранения здоровья и работоспособности после воздействия экстремальных факторов становятся в настоящее время особенно актуальными.

Нарушение механизмов психической регуляции в условиях военного конфликта происходит на этапе непосредственного ведения боевых действий, но основное негативное состояние у гражданских людей наблюдается при снижении боевых действий. Частота стрессовых реакций зависит от общего хода войны, от стратегических тактик, социально-психологических особенностей современного общества, отношения государства к активным и невольным участникам событий. Переживание травмы социально-политического характера сопровождается нарушением ощущения безопасности в обществе, поэтому имеет значительные последствия, связанные на уровне личности с внутриличностным кризисом, на уровне взаимодействия с социумом – с дезадаптивностью. После разрушения чувства безопасности имеет место переживание повторяющихся состояний тревоги, проявляющихся страхом рецидива травматической ситуации и сопутствующей ей непереносимой аффективной реакции. У лиц с высоким адаптационным потенциалом расстройство может развиться только при остром и продолжительном травмирующем внешнем воздействии.

Учеными выделяется ряд факторов при экстремальных ситуациях, влияющих на дезадаптацию участников боевых действий [1]. По предварительному анализу эти факторы можно применить и к гражданскому населению. Первый – ожидание экстремальной ситуации. Реактивное воздействие экстремальных условий складывается не только из прямой, непосредственной угрозы жизни человека, но и опосредованной, связанной с ожиданием ее реализации. В этот период определяющим личностным фактором является тревожность индивидуума, на которую негативно влияют: искаженные сведения, предоставляемые СМИ, пропаганда, отсутствие компании по эвакуации. Второй – остро возникающая экстремальная ситуация (обстрел, бой). При таком развитии событий в основе поведения человека лежат физиологически полезные, приспособительные реакции организма. Третий – ожидание возникновения острой ситуации. Условиями, определяющими характер реакций дезадаптации, в данном случае являются эмоциональная и физическая устойчивость индивидуума. Заключительный период – период последствия. В этот период возникают те или иные проявления депрессии, тревожности, астении. Факторами, влияющими на возникновение дезадаптационных реакций, является тяжесть драматических событий, свидетелем которых становится человек, его вовлеченность в действия, время пребывания в состоянии боевого стресса. Таким образом, война еще долго оказывает свое влияние на невольных участников боевых действий. Общее понятие патологических последствий имеет название посттравматическое стрессовое расстройство. Существуют следующие основные клинические симптомы при посттравматических стрессовых нарушениях: сверхбдительность, преувеличенное реагирование, притупленность эмоций, агрессивность, нарушения памяти и концентрации внимания, депрессия, общая тревожность, приступы ярости, злоупотребление наркотическими и лекарственными веществами, непрошеные воспоминания, галлюцинаторные переживания, проблемы со сном (трудности с засыпанием и прерывистый сон), мысли о самоубийстве, вина выжившего.

Сверхбдительность проявляется в том, что человек пристально следит за всем, что происходит вокруг, словно ему постоянно угрожает опасность. Эта опасность не только внешняя, но и внутренняя. Причина ее состоит в боязни, что нежелательные травматические впечатления, обладающие разрушительной силой, прорвутся в сознание. Преувеличенное реагирование – при малейшей неожиданности человек делает стремительные движения (бросается на землю при звуке, напоминающем

разрыв снаряда, внезапно вздрагивает). При притупленности эмоций труднее становится устанавливать близкие и дружеские связи с окружающими, недоступными оказываются радость, любовь, творческий подъем, игривость и спонтанность. Агрессивность проявляется в стремлении решать проблемы с помощью грубой силы. Как правило, это касается физического силового воздействия, однако встречается также психическая, эмоциональная и вербальная агрессивность. Нарушения памяти и концентрации внимания возникают тогда, когда появляется необходимость сосредоточиться или что-то вспомнить, по крайней мере, при определенных обстоятельствах. Депрессия в состоянии посттравматического стресса достигает самых темных и беспросветных глубин человеческого отчаяния, когда кажется, что все бессмысленно и бесполезно. Этому сопутствуют нервное истощение, апатия и отрицательное отношение к жизни. Общая тревожность проявляется как на физиологическом уровне (ломота в спине, спазмы желудка, головные боли), так и в психической сфере (постоянное беспокойство и озабоченность, параноидальные явления – например, необоснованная боязнь преследования), а также в эмоциональных переживаниях (постоянное чувство страха, неуверенность в себе, комплекс вины). Непрошеные воспоминания – наиболее важный симптом, дающий право говорить о присутствии посттравматических стрессовых нарушений. Главным отличием посттравматических непрошеных воспоминаний от обычных воспоминаний является то, что первые сопровождаются сильными чувствами тревоги и страха.

Выделяются несколько типов реагирования на экстремальную ситуацию: индифферентный, мобилизующийся, депрессивный, чрезмерно активный, активно-депрессивный, скрытая паника. При индифферентном типе реагирования поведение не меняется, человек продолжает жить и работать, как до экстремальных событий. Мобилизующийся тип характеризуется повышением активности, улучшением показателей в деятельности. У депрессивного типа сочетается замедление деятельности и снижение активности в целом. Чрезмерно активного типа характеризует неадекватная бурная деятельность. Активно-депрессивный (циклический) тип впадает из крайности в крайность: от бурной деятельности до апатии. Исследователь Е.С. Мазур выделяет следующие виды реакций переживаний на экстремальные события на примере землетрясения в Армении: избегание, когда пострадавшие импульсивно выбрасывались из окон, боясь оставаться в разрушенном здании; смирение, по принципу «что будет, то будет», «это судьба»; аутоагрессия (попытки суицида); самопомощь. Реакции избегания и

аутоагрессии целиком определялись негативными чувствами страха, угрозы, ужаса и тому подобное. Реакции самопомощи и подчинения ситуации позволяет овладеть своим поведением и уменьшить негативные переживания [3].

Выделяются следующие виды реакций на воздействие стрессовых факторов при экстремальных ситуациях: адекватные и тревожные. Адекватные формы направлены, прежде всего, на устранение или преодоление влияния экстремальных факторов, а также поддержание жизненно важных видов деятельности. Подобная реакция предусматривает осознанный целенаправленный характер, включает в себя не просто адаптацию к сложившимся условиям, но и анализ с составлением плана действий. Тревожная форма реакции направлена только лишь на сохранение функционирования организма, в меньшей степени – на сохранение структуры трудовой деятельности. Степень деструктивного воздействия травмы зависит от качества защитных механизмов человека и индивидуальной значимости. Чем сильнее травма, тем более глубинные личностные слои она затрагивает и более тяжелые и длительные последствия вызывает. О. Фенихель полагает, что обусловливающими факторами является «психическая экономика, конституция, предшествующий опыт, фактическое состояние до травмы и в момент ее переживания» [5, с. 160]. Исследователь Е. Черепанова утверждает, что разные травматические переживания могут сливаться в один эпизод с созданием одной многокомпонентной большой травмы. Например, прохождение войны и ранее пережитое сексуальное насилие объединяются в одну идею о том, что все люди вокруг насильники. О. Фенихель выделяет следующие симптомы травматических симптомов: блокирование (снижение) функции эго, приступы тревоги и гнева, судорожные припадки, нарушения сна, психоневротические симптомы [5]. Блокирование воздействия более сильных стимулов, например, посредством обморока – один из защитных механизмов при острых травмирующих событиях. Тревога и гнев травматических невротиков является своеобразной разрядкой возбуждения при травмирующих событиях. Переживание травматических событий во сне является формой обретения контроля над ними.

Осуществление трудовой деятельности в экстремальных условиях труда является длительным стрессом, а значит, предусматривает мобилизацию и расходование как «поверхностных», так и «глубоких» адаптационных резервов. При нормальном протекание происходит в два этапа: активизация форм реагирования за счет мобилизации в основном «поверхностных» резервов; перестройка существующей «функциональной

системности» и становление ее новой формы, адекватной экстремальному требованию среды. При длительном воздействии экстремальных факторов может происходить «замедление» течения субъективного времени, «субсенсорная» чувствительность, отключение сознания от стрессогенной действительности. У личности снижается субъективная значимость контактов с реальным пространством, могут возникать симптомы обеднения или распада личности. Человек начинает думать о прошлом больше, чем о настоящем, или он мечтает о будущем, не делая ничего в настоящем для достижения предмета мечтаний. Снижается активирующее влияние реальной пространственной среды на процессы внимания, на побуждения человека. По мере усиления стресса реакции в сфере выражения эмоций становятся менее контролируемыми: от обычной вербализации затруднений до эмоциональных вспышек. Я. Рейковский выделяет три основных направления изменения, вызываемых стрессом: в структуре деятельности, в направлении деятельности, в сфере выражения эмоций. При изменениях в структуре деятельности выделяется эффект мобилизации, который заключается в улучшении уровня выполнения под влиянием эмоционального возбуждения, эффект дезорганизации – снижение уровня выполнения, временные и фрагментарные нарушения перцептивных, интеллектуальных и моторных действий. При изменениях в направлении деятельности выделяются следующие фазы: фаза преодоления стресса и фаза защиты от стресса. По мере усиления стресса реакции в сфере выражения эмоций становятся менее контролируемыми: от обычной вербализации затруднений до эмоциональных вспышек [4].

Ярким примером подобных состояний является невроз испуга, который разрабатывается Э. Креплином в работе «Введение в психиатрическую клинику», возникает вследствие войн и других чрезвычайных ситуаций (землетрясений, пожаров, кораблекрушений) [2]. У переживших подобные травматические события, по мнению исследователя, возникает помутнение сознания, бессмысленное возбуждение, реже заторможенность волевых проявлений, истерические явления, делирий, припадки, параличи. Прояснение сознания наступает спустя определенный промежуток времени: от нескольких часов до недель. Психосоматические проявления (сердцебиение, дрожь, чувства давления в голове, головокружения) могут сохраняться длительное время. Индивид, находящийся в «травматическом» (диссоциированном) ментальном состоянии, испытывает дальнейшую дезинтеграцию элементов травматического переживания перед лицом непрекращающейся угрозы.

Подведем итог. Психо-эмоциональные реакции в

экстремальных условиях зависят от индивидуальных адаптационных особенностей, степени и длительности воздействия данных условий. Результатом как адекватных, так и тревожных реакций может стать истощение функциональных резервов организма, астенизация и психопатизация личности, что приводит в дальнейшем к срыву процесса адаптации. Вероятность попадания гражданского населения в травмирующую ситуацию непрерывно возрастает, что делает жизненно необходимым разработку адекватных методов диагностики и лечения возникающих патологических последствий. Медико-психологическая реабилитация и социальная поддержка должны являться основными направлениями работы с данной категорией населения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Еремина Т. И. Социально-психологическая адаптация граждан, принимавших участие в боевых действиях [Электронный ресурс] / Т. И. Еремина, Н. П. Крюков, Ю. Ю. Логинова. – Режим доступа : http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/270/50270/24619?p_page=1. – Заголовок с экрана.
2. Крепелин Э. Введение в психиатрическую клинику / Э. Крепелин. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2004. – 493 с.
3. Мазур Е. С. Смысловая регуляция негативных переживаний у пострадавших при землетрясении в Армении / Е. С. Мазур, В. Б. Гельфанд, П. В. Качалов // Психологический журнал. – 1992. – № 2. – С. 54-66.
4. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. – [пер. с польск. В. К. Вилюнаса]. – М. : Прогресс, 1979. – 392 с.
5. Фенихель О. Психоаналитическая теория неврозов / О. Фенихель; [пер. с англ А. Б. Хавина]. – М. : Академ. проект, 2004. – 848 с. – («Концепции»).

АННОТАЦИЯ

Миськова А.С. Психоэмоциональные реакции гражданского населения на военный конфликт.

В работе раскрываются особенности психического состояния гражданских людей, проживающих на территории вооруженного конфликта. Рассматриваются адекватные и тревожные формы реагирования на травмирующие обстоятельства.

Ключевые слова: экстремальные условия, адаптация, стресс, невроз.

SUMMARY

Miskova A.S. Psycho-emotional reactions of civilians to military conflict.

The article reveals the features of the mental state of civilians living in the combat zone. Appropriate and anxiety forms of reaction to the traumatic circumstances are considered here.

Key words: extreme conditions, adaptation, stress, neurosis.

УДК 159.922.4

Новикова Е.В.
(г. Донецк)
кандидат психологических наук,
доцент кафедры социологии управления,
заведующий психолого-педагогической лабораторией
Донецкого государственного университета управления

ОРИЕНТАЦИЯ НА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОСНОВЫ «РУССКОГО ЧЕЛОВЕКА» В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА

Центральным категориальным понятием в работе психолога-практика является «личность», важнейшим аспектом анализа ее внутреннего мира – «социокультурный контекст». Психологическая помощь оказывается специалистом в контексте определенной социокультурной традиции осознанно или неосознанно воспроизводимой и транслируемой им. В социокультурном контексте заложена определенная философская, методологическая и, глубже, религиозная традиция. А.Ф. Бондаренко отмечает, что национальность человека – это то, на каком языке он думает. Русский – не национальная черта, это культуральные особенности, особенности мышления – менталитета [2].

Данное исследование ориентировано на выявление того, что является для русского народа особенно характерным, наиболее типичным и глубоко укорененным, следовательно, и национально-индивидуальным в ряде вопросов. Тема «русскости» (Н. Бердяев) – это тема его самобытности, исторических корней и духовных оснований развития, пишет А.И. Джидарьян [4].

В психологических исследованиях обнаруживается использование понятий, сходных по содержанию с «ценностями», «ценностными ориентациями»: А.Н. Леонтьев (личностный смысл), Д.Н. Узнадзе (установка), В.Н. Мясищев (отношение), В.А. Ядов (диспозиция), Л.И. Божович («внутренняя позиция личности» или направленность), Б.Д. Парыгин (умонастроение),

Б.С. Братусь (смысловые ценности), Д.А. Леонтьев (смысл), А. Маслоу (метамотивы), М. Рокич (ценностные ориентации, «руководящие принципы жизни»), М.С. Яницкий («вектор» развития личности) и т.д.

В отечественной психологии проблема смысла связана с разными аспектами изучения свойств личности: личность и деятельность (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), личность и отношение (В.Н. Мясищев), личность и общение (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, Б.В. Ломов). Спектр понимания и интерпретации смысла колеблется от самых узких понятий (смысл стимула, реакции, действия, сновидения или симптома) до чрезвычайно широких конструктов (ценности, цели, смысл жизни, жизненный опыт, жизненная стратегия). В рамках многих научных школ, как западных, так и отечественных, категория «смысл» рассматривается в контексте проблемы смысла жизни. Смысл жизни характеризуется как наиболее значимая для человека цель, самая главная идея, существенно обусловливающая его жизнедеятельность и поведение (В.Э. Чудновский) [1].

Т.Г. Авдеевой на основании проведенного теоретического анализа были конкретизированы основные положения ценностно-смысловой ориентации личности. Ценность, согласно ученой, – субъективная значимость для человека или группы людей, предметов, явлений природы и общества, которые полезны и необходимы людям. Ценностные ориентации – это отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров, с другой стороны, сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий подход к миру, к себе, придающий смысл и направленность личностным позициям, поведению, поступкам. Осознание ценностей порождает ценностные представления, а на основе ценностных представлений создаются ценностные ориентации, которые, в свою очередь, и представляют собой осознаваемую часть системы личностных смыслов. Смысл – это отношение субъекта к явлениям объективной действительности, изменениям окружающего мира, собственной деятельности и поступкам других, к красоте окружающего мира, выраженное в отношении к элементам действительности, представленным в структуре сознания, а многогранность смысла позволяет говорить о его уровневой организации и о системе личностных смыслов [1].

А.Ф. Бондаренко указывает, что русская культура построена на принципах христианства, нацеленности на познание и постижение сокровенной сущности бытия. В ней важны понятия: совесть,

любовь, уважение, долг, добро, истина, красота. Для русского человека особый смысл приобретают понятия: Бог, свобода, ответственность, добро и зло, жизнь и смерть, духовность – бездуховность, рациональность – иррациональность, «таинство», «благодать» [2].

А.Ф. Бондаренко подчеркивает, что в основании всего здания русской классической философии лежит положение о безусловном принятии ценности человека, его личности, но не в самом, так сказать, механически натуральном виде, а как явленного миру «образа и подобия Божия». Ученый подчеркивает, что русский человек «этичный, когнитивно сложный, надситуативно мыслящий». Для него важно построение эмоционально насыщенного межличностного пространства [2, с. 3].

Если рассмотреть особенности менталитета русского человека схематично, то можно выделить следующие его характеристики:

1. русское сознание «антологично» – русскому человеку важно знать, что происходить на самом деле, в чем истина; он верит, что в любой ситуации есть истина; для него важна сущность, важно *быть*, а не казаться;
2. русское сознание «эсхотологично»: русский человек ставит вопрос: что дальше? что в конце? И, как следствие, возникает вопрос смерти;
3. русский человек озабочен смыслом жизни;
4. русское сознание «полифонично»: русский человек много информации в голове держит одновременно, ему свойственна многовекторность;
5. русский человек не рационален, стихиен; однако он не слепо иррационален;
6. понятие выгоды не является для него сущностным;
7. архетипичной чертой русской ментальности является созерцательность, а не практицизм;
8. у русского человека всегда есть подтекст;
9. русскому человеку важно доверие собеседнику;
10. русскому человеку характерна «оппозиция к ближнему», свойственно базисное недоверие к себе, к своему (он, как правило, думает, что то, что есть у других, лучше того, что есть у него);
11. русский человек склонен к безоглядному самопожертвованию и такому же безоглядному бунтарству;
12. в русской культуре деньги никогда не имели основополагающей ценности;
13. для русского человека именно *любовь*, а не свобода представляет абсолютную и высшую нравственную ценность;

14. высшей сущностью для русского человека является *долг* как обязательство перед ближним;
15. сексуальная жизнь русского человека наполнена сакральностью, духовностью, высокими моральными ценностями [2, с. 3].

Представление о счастье русского человека также имеет свою специфику. Для русского человека важны понятия: «этичность», «совесть», «хорошо – плохо». И, как следствие этого, у него возникает ощущение счастливости или несчастливости.

И.А. Джидарьян подчеркивает, что характерные для русского человека поиски абсолютного добра и духовного смысла во всем, что затрагивает основы бытия и человеческого существования в мире, в полной мере обнаруживает себя и в отношении к счастью. Отношение к счастью русского человека находит свое отражение в одном из лейтмотивов Евангелия от Матфея – «Благословенны плачущие» – согласно которому счастье является сверхъестественным даром, заслугой за нравственные добродетели и прежде всего за терпение и кротость в борьбе с трудностями, за честность и справедливость, за лишения и страдания в земной жизни, за отказ от искушений и чувственных удовольствий. Счастье русским человеком воспринимается не само по себе, не как отдельный и самодостаточный факт или сторона жизни, а в соотношении и через призму своих противоположностей – страдания и несчастья. Он устанавливает причинно-следственные отношения между счастьем и несчастьем, что находит свое отражение в народных пословицах и поговорках («Не бывать бы счастью, да несчастье помогло», «Кто нужды не ведал, и счастья не знает» и др.).

Тема отношения к счастью несет на себе печать вековой бедности и страданий народа, его тяжелой исторической доли и больших жизненных испытаний. «Русскому человеку» характерно ощущение несчастной судьбы, духовных и физических страданий, тоски. Он живет надеждами на лучшую жизнь.

Довольно часто страдание наполняется глубоким духовным смыслом, начинает олицетворять подлинность человеческого бытия, истинность человеческой жизни. Философия «страдающей души» нашла свое отражение в творчестве великих русских философов и писателей. Например, А.С. Пушкин писал: «Я жить хочу, чтобы мыслить и страдать», М.Ю. Лермонтов: «Я жить хочу! Хочу печали любви и счастию назло». «Русский человек» живет идеей и убеждением в том, что страдание есть проявление души, а следовательно, и сама жизнь.

В системе жизненных ценностей русского народа страданию придается благостный, нравственно-очищающий и духовно-возвышающий смысл: им определяется общая душевная

отзывчивость человека, его способность воспринимать не только собственное, но и чужое горе, проявлять сочувствие и сострадание к другим людям, готовность оказать им помощь в трудные минуты жизни.

Счастье чаще всего воспринимается «русским человеком» как мечта, как идеал или, в лучшем случае, как отдельные мгновения и быстротечные эпизоды жизни, которые трудно и невозможно удержать. А.И. Джидарьян пишет: «В рамках русского менталитета очень значимой и актуальной оказалась такая сложная и неоднозначная проблема, как проблема счастья и вины, морального права быть счастливым. В рамках нравственного типа отношения к счастью, который веками формировался в недрах русского сознания и составляет национальную черту нашего народа, ясно просматривается механизм своеобразного “дистанцирования” и даже “боязни” счастья. Он связан прежде всего с чувством внутренней неловкости и психологического дискомфорта из-за того, что многие другие люди несчастны и страдают, в то время как тебе хорошо и ты счастлив. Человек как бы стесняется своего счастья, если кому-то рядом плохо и тяжело. Нередко такая рефлексия нравственного сознания осуществляется бессознательно и возникает парадоксальное и трудно объяснимое состояние, когда ты как бы несчастлив своим счастьем» [4, с. 19].

Жизненный опыт русского народа, много пережившего и перестрадавшего за свою тысячелетнюю историю, познавшего вековую нужду и другие тяжелые испытания судьбы, научил его по-доброму относиться даже к несчастью. Несчастье русский человек понимает как удар судьбы, проявление беды, от которой никто не застрахован. Даже само слово «счастье» в русском языке происходит от корня «часть», т.е. удел, судьба. Доброжелательно-сочувствующая тональность русского сознания к несчастью определила и свойственную русским людям откровенность в отношении к своим бедам и страданиям, которые обычно не скрываются от других. Русским людям свойственна привычка «поведать» о своих несчастьях, рассказать о своем горе, не сомневаясь при этом, что их поймут и поддержат. Русский человек может даже преувеличить свою несчастливость. Спецификой менталитета русского человека является то, что для русского сознания нет счастья без стремления к смыслу жизни, оптимистических устремлений в завтрашний день, надежд и мечтаний о благополучном и счастливом будущем, поиска более высоких идеальных оснований бытия [4].

Эти ценностно-смысловые ориентиры основы являются тем фундаментом, на котором происходит психотерапевтический процесс русского человека.

А.Ф. Бондаренко подчеркивает, что наше общество глубоко травмировано. И душевный свет личности специалиста очень часто способствует тому, чтобы человек, обращающийся к нему за помощью, смог увидеть в этом свете глубинные богатства собственной души, а также – величие и внутреннюю правду своего народа.

Особенности менталитета славянского человека обуславливают специфику консультационной работы с ним. Для русского человека ключевым моментом является понятие «духовность» как человеческая сущность. Русский человек способен жить на основе веры, любви, совести, надежды, справедливости (М.М. Бахтин, В.В. Розанов, С.Л. Франк). С указанных позиций поддержание в человеке этой способности, восстановление ее посредством любящего, личностного, «участного» и творящего отношения – общения-поступка и есть сущность психологической помощи русскому человеку. Прямой профессиональный долг психолога-практика, подчеркивает А.Ф. Бондаренко, состоит не в том, чтобы снисходить к клиенту, а наоборот, чтобы вместе с ним восходить к «Я» человека, которое есть место встречи, средоточие высших ценностей личности и человека. Минимальная задача психологической помощи – изменить психическое состояние клиента; оптимальный результат – восстановление душевного равновесия. Максимальная задача психологической помощи – изменить социокультурную позицию, восстановив и соотнеся смысловые координаты с этическим абсолютом (Богом для верующих) [2, с. 3].

А.Ф. Бондаренко отмечает, что в качестве основных понятий, входящих в контекст проблематики психологической помощи русскому человеку, могут быть рассмотрены следующие: «человек», «личность», «личностное бытие», «культура», «символ, орудие и орган», «деятельность» [2].

Человеку, как вершине творения, присущи высшие и низшие проявления: воля, долг, любовь, совесть, ответственность, зависть, ненависть и т.д. В человечестве разделяется два уровня развития: природный и божественный. Природное в человеке стремится к улучшению своей жизни и совершенствованию ее, возвышаясь до идеи бездуховного совершенства. Духовное в человеке, рожденное от Бога, принимает это безусловное совершенство как универсальное начало бытия всего мира и стремится осуществить его во всей возможной полноте (Лосский Н.О.). Русский человек только тогда живет полноценной жизнью, когда его жизнь соответствует возвышенной идее совестливого, добродетельного, ответственного, свободного, богоподобного бытия. Человек имеет возможность подлинной свободы выбора, прометеевское

сознание мужества и долга, любви и веры, искупления и святости [2, с. 158].

Личность представляет собой уникальную самоценность, свободные телесно-духовные проявления качеств человека. Для русского человека любые желания существенны не сами по себе, не потому, что они есть (не по своей естественной, как у животных, причине), а только в силу того, что они оправданы, санкционированы идеей общего добра, общего права, справедливости. Важна способность личности вменить себе и другим ответственность за деяния, различить справедливые и несправедливые действия, осуществлять свои права не в ущерб правам другого лица, более того – отстоять свое частное право, даже если его осуществление в пределах справедливости становится под угрозой несправедливого. Ядро личности – этика, творчески-нравственное образование. С понятием *личность* соотносятся понятия: *душа, дух, самость* [2, с. 159].

Термин «душа» в русской философии выступал как могущественная метафора, обозначающая некую потенциальную бесконечность сокровенного бытия, некую изначально данную трансрациональную, таинственную сущность формы и способа осуществления жизни и ее сознания.

В русской философии понятие «дух» и образованное от него понятие «духовный» сохраняли свою двоякость. В одном, более узком, смысле «дух» и «духовность» наполнены сугубо религиозным содержанием; дух понимается как нетварное, исходящее от Бога высшее начало всего. Соответственно «духовность» и «духовный» означают исходящий от Бога, Боговдохновенный, Богодухновенный, Божественный, следовательно, святой, чистый, непорочный, всеединый (С.Н. Булгаков, Л.П. Карсавин, В.С. Соловьев, П.А. Флоренский). В другом, более широком, смысле дух и духовность понимаются и трактуются как человеческая сущность, как качественно иной уровень душевной жизни, раскрывающий способность и сознание человеком его способности прикоснуться к превышающим его нетленным реальностям истины, добра, красоты, Бога. Согласно этому пониманию, дух человеческий есть «форма форм», способная творить различные формы – искусство, науку, государство и т.п. Антагонизма между двумя различиями в трактовке понятия не существует. Наоборот, они находятся в отношениях дополнительности [2, с. 160].

Понятие «самость» в славянской традиции восходит к понятию «София» В.С. Соловьева, обозначающему саму по себе душу мира, получающую от Бога свою форму. Близко, если не тождественно «самости», понятие «сердце», восходящее к

православной богословской традиции. Субстанционная основа самости – любовь. В случае лишения своей субстанциональной основы – любви – самость теряет созидательную силу, отделяется от первоначального образа Божия и становится разрушительной силой. Понять, что такое «Я сам», – значит понять свое богоподобие. Или, как заметил С.Л. Франк, «Я» – не только малая частица мирового целого, подчиненная силам этого целого, а средоточие мирового целого или бесконечное место, в котором оно присутствует целиком, так же как «Я» есть точка, через которую проходит связь мира с Богом, точка встречи мира с Богом (С.Л. Франк) [2, с. 170].

«Личностное бытие» включает в себя понятия «опыт», «общение», «встреча», «сопереживание», «самосознание». Личность, проявляя активность, утверждает себя в бытии [2]. Опыт подразумевает: «проживание внутри нас того, что называется бытием, действительностью, существованием» (Юркевич П.Д.); «пережитое», «опыт добра и зла», «урок жизни» (Булгаков С.Н.); «открывание бытия» [2, с. 163]. Общение – диалог, услышанность, признанность, отношение «Я и Ты» [2, с. 163]. «Встреча» предполагает обретение личностного знания о неведомом в себе посредством открытого и безбоязненного духовного и душевного прикосновения к Другому; открытие Другого для меня самого как такового и постижение глубины и самоценности этого пробуждения своего сознания чужим сознанием [2, с. 16]. «(Со)переживание» – вживание в Другого, его страдания; моя реакция на него (слова утешения и действие помощи), без того, чтобы быть поглощенным жизнью другого человека [2, с. 164]. Самосознание – «знание знания», способность выносить нравственную оценку о самом себе – совесть (П.Д. Юркевич); знание истины, желание добра, стремление к общению, достоинству. В русской классической философии понятие «самосознание» трактуется, в отличие от немецкой, не как «саморефлексия», а как способность личностного «Я» трансцендировать себя в метафизические глубины бытия, переживая себя как частицу духовного бытия Абсолюта [2, с. 165].

Под «культурой» в русской философской мысли понимается способ человеческого бытия, именно момент творчества, динамики жизни, связь различных проявлений человеческой деятельности (А. Белый) [2, с. 166].

С понятием «культура» тесно сопряжены понятия «деятельность», «орудие» и «орган», «символ» и «поступок» [2].

В русской классической философии понятие «деятельность» соотносимо, прежде всего, с понятиями «логос», «дух», «творчество» и противопоставляется понятиям «материя», «хаос», отражающим

некую изначальную бесформенность и безжизненность мирового марева (В.С. Соловьев, П.А. Флоренский, Л.П. Карсавин, А.Ф. Лосев, М.М. Бахтин). Деятельность представляет собой целесообразная активность, поступок – действие, имеющее нравственное достоинство [2, с. 167].

«Орудие», «орган» и «символ» – понятия, которые отражают динамику воззрений на процесс осуществления деятельности-творчества и вместе с тем на природу самого субъекта деятельности. Эти понятия являются проявлением, средством человеческого бытия, его продолжением во внешнем мире [2, с. 168].

А.Ф. Бондаренко предлагает общую структуру схемы консультационной беседы с русским человеком (рис. 1).



Рис.1 Схема консультационной беседы

Ученым разработан алгоритм консультативной работы, который включает 6 основных шагов:

1. начальная ориентировка в запросе («жалобах страждущего»);
2. ориентировка в этической системе клиента;
3. определение способов повышения / понижения этического статуса (жертвенность – принесение в жертву себя / жертвоприношение – приношение в жертву других);
4. ориентировка в степени взаимного вклада в отношения;
5. ориентировка в этико-психологическом диагнозе ситуации (соотнесение психического состояния и этической проблематики, анализ личностной позиции);
6. выработка стратегии преодоления страдания.

Подчеркнем, что базисными этическими ценностями в психологии русского человека являются духовность, созерцательность, любовь, долг. Он живет идеалами милосердия и любви, служения и бескорыстия, безвозмездного прощения и покаяния. Отличительными характеристиками работы психолога-практика с таким человеком являются сопричастность, метафоричность, ориентированность на такие экзистенциальные концепты, как жизнь, смысл, ценность, подлинность. Прежде всего, метафоричность проявляется в высокой частоте употребления ими метафор «душа» и «сердце» для обозначения внутреннего мира клиента. В отечественной психологической помощи основная задача психолога – помочь клиенту отыскать подлинную ценностно-

смысловую основу его бытия, некую интегрирующую единицу его личностного опыта, которая является основой целостности личности, подчеркивает А.Ф. Бондаренко.

В отечественном подходе – предмет работы специалиста – это ценностно-смысловые образования клиента, которые актуализируются в контексте его целостного жизненного мира, т.е. центральным смыслообразующим элементом терапевтического процесса здесь выступает «смысл жизни».

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева Т. Г. Ценностно-смысловая ориентация личности руководителя : автореф. дис. … канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Татьяна Геннадьевна Авдеева. – М., 2011. – 24 с.
2. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь : теория и практика / Александр Федорович Бондаренко. – М. : Независимая фирма «Класс», 2001. – 336 с.
3. Бондаренко А. Ф. Русская традиция в психотерапии : в поисках истоков /А. С. Бондаренко, Н. С. Кондратюк // Психотерапия. – 2008. – № 6. – С. 7-16.
4. Джидарьян И. А. Представление о счастье в русском менталитете / И. А. Джидарьян // Психологический журнал. – 1997. – № 3. – С. 13-25.

АННОТАЦИЯ

Новикова Е.В. Ориентация на ценностно-смысловые основы «русского человека» в работе психолога-практика.

В статье рассматриваются ценностно-смысловые основы менталитета русского народа. Проанализированы ключевые категориальные понятия, которые необходимо учитывать в работе психолога-практика. Показана специфика работы психолога с «русским человеком», этапы консультационного процесса.

Ключевые слова: ценности, смысл жизни, совесть, любовь, уважение, долг, добро, истина, ответственность, духовность.

SUMMARY

Novikova E.V. Focus on value-semantic foundations of the «Russian soul» in the work of psychologist-practice.

The value-semantic foundations of the mentality of the «Russian soul» is discussed in the article. The key concepts that must be considered in the work of psychologist practice are analyzed. Psychologist's work specifics with the «Russian soul», the stages of the consultation process are reviewed.

Key words: values, sense of life, conscience, love, respect, duty, good, truth, responsibility, spirituality.

УДК 364-768-053(07)

Плетнёва Ю.С.
(г. Горловка)
преподаватель кафедры психологии
Горловского института иностранных языков

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ВУЗЕ КАК АСПЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

Цивилизованность общества определяется своим отношением к инвалидам и старикам. Сегодня в мире свыше 500 миллионов человек являются инвалидами в результате умственных, физических или сенсорных расстройств. Эта цифра составляет более 8 миллионов человек, более 1 миллиона из которых дети. С каждым годом из-за трудных экономических условий, падения уровня жизни, ухудшения экологических условий, а также недостатков в системе здравоохранения это число увеличивается. Причем за последние пятьдесят лет увеличивается число детей с врожденными недостатками опорно-двигательной системы, с нарушениями в работе центральной нервной системы, как вследствие нарушений внутриутробного развития, так и после родовых травм.

Высокий темп, масштабность, многовекторность научно-технического прогресса в мире, техногенная и политическая напряженность определяют жесткие параметры жизни и деятельности общества, требуют от каждого человека ответственного и содержательного подхода к образовательной деятельности и профессиональному выбору. Особого внимания, в указанных контекстах, требует организация образовательного пространства и соответствующей деятельности людей, страдающих различными заболеваниями, имеющих травмы генетического или приобретенного характера.

Несмотря на то, что каждый человек индивидуален, общество предъявляет к нему подобные (схожие) требования, что делает людей похожими друг на друга. Эта самая “похожесть”, как это ни парадоксально звучит, позволяет чувствовать себя более или менее комфортно в обществе себе подобных. Но если человек не похож на других, он имеет какой-то видимый недостаток – у него не сгибается рука или он не может самостоятельно передвигаться – он оказывается в изоляции и становиться изгоем общества [1, с. 15].

Здоровые – сами по себе, а инвалиды сами по себе – на периферии общества и сознания. Изредка они попадаются на глаза, как неприятное напоминание о том, что все мы уязвимы и ни от чего не застрахованы.

Чаще всего инвалидность – не болезнь, которую следует лечить, а образ жизни. Именно условия жизни в обществе, доступность объектов (а не собственное здоровье, как мы привыкли думать) создают инвалидам препятствия. Люди, с ограниченными возможностями, стремятся к независимой жизни. Независимая жизнь – это право самому определять и выбирать, принимать решение и отвечать за свои поступки, получать образование, иметь работу, активно участвовать в жизни общества, это возможность свободного доступа к жилым и общественным зданиям, городскому и пригородному транспорту и т. п. К сожалению, образование большинства инвалидов сводится к спецшколе, мир ограничен стенами квартиры, а профессиональные навыки – неквалифицированным ручным трудом [6, с. 18].

Появляясь на свет, ребенок является чисто биологическим существом; лишь в процессе деятельности, и главным образом, в процессе общения с другими людьми, он становится личностью, приобретает сугубо индивидуальные психологические особенности, становится частью социума.

Школа (а ранее – детский сад) – один из самых важных этапов в жизни каждого из нас – трудно переоценить ее роль. Если же даже самый одаренный от рождения ребенок изолирован от общества, то почти наверняка такого человека будет характеризовать инфантильность, неумение адекватно и трезво оценивать происходящие события и правильно на них реагировать, отсутствие жизненных принципов и целей, отсюда – страх перед жизнью [3, с. 26].

Около 66,6% детей с ограниченными возможностями не получают среднее образование, т.е. почти треть всех детей-инвалидов не обучается. Те же, что обучаются, чаще всего получают образование на дому, и в значительной степени зависят:

- от добросовестности учителя;
- количество преподаваемых предметов сводится к 2-3-м предметам;
- ребенок лишен общения со сверстниками;
- школа физически недоступна.

Но если среднее образование получают 2/3 всех ребят, то высшее – лишь единицы.

Главная проблема людей с ограниченными возможностями – внутренняя борьба. Внутренний барьер преодолеть даже труднее, чем внешний. Отношение окружающих (иногда даже близких) формирует зажатость, стеснительность, чувство вины и неполноценности, настороженность и обиду за непонимание. Очень часто у человека с ограниченными возможностями нет чувства безопасности, поскольку без посторонней помощи ему,

как правило, не обойтись, самооценка низкая, так как он не реализуется, а потребность любой личности в самоактуализации (самовыражении) велика.

Надо научиться жить в неприветливом мире, перестать воспринимать себя как опекаемого и отыскать занятие по возможностям и вкусу.

Отношение студентов и преподавателей к социальной интеграции инвалидов в условиях высшего образования зависит от того, как определяется инвалидность, доступны ли необходимые услуги, от индивидуальных качеств и опыта студентов, политики на уровне отдельного вуза, навыков и идеологии конкретного преподавателя.

Научная и практическая актуальность этой проблемы заключается в том, что современное общество заинтересовано сохранить и улучшить здоровье человека.

Справедливо говорят, что если развитие есть стратегия жизни, то адаптация – это тактика, которая позволяет живому удерживаться в определенных эволюционных рамках, обеспечивая тем самым возможность прогресса [3, с. 46].

В период всей жизни человека – с момента рождения (то есть выделения из утробы матери как автономного, самостоятельного организма) и до самой смерти – его непрерывно сопровождает процесс адаптации. Этот процесс неразделим с самим понятием «жизнь»: немыслима жизнь без адаптации, равно как и адаптация не существует вне жизненного цикла живого организма. Адаптация – это динамический процесс, благодаря которому подвижные системы живых организмов, несмотря на изменчивость условий, поддерживают устойчивость, необходимую для существования, развития и продолжения рода. Именно механизм адаптации, выработанный в результате длительной эволюции, обеспечивает возможность существования организма в постоянно меняющихся условиях среды. Проблема социально-психологической адаптации инвалидов к условиям жизни в обществе является одной из важнейших граней общей интеграционной проблемы. В последнее время этот вопрос приобретает дополнительную важность и остроту в связи с большими изменениями в подходах к людям, которые являются инвалидами. Несмотря на это, процесс адаптации этой категории граждан к основам жизнедеятельности общества остаётся практически неизученным, а именно он решающим образом определяет всю эффективность тех коррекционных мероприятий, которые предпринимают специалисты, работающие с инвалидами [2, с. 22].

Анализ отечественной и зарубежной литературы позволяет утверждать, что проблема адаптации инвалидов носит

актуальный характер и является объектом различных наук – социологии, психологии, медицины, педагогики, правоведения. Проблема социально-психологической адаптации инвалидов к условиям жизни в обществе является одной из важнейших граней общей интеграционной проблемы. В последнее время этот вопрос приобретает дополнительную важность и остроту в связи с большими изменениями в подходах к людям, которые являются инвалидами. Несмотря на это, процесс адаптации этой категории граждан к основам жизнедеятельности общества остаётся практически неизученным, а именно он решающим образом определяет всю эффективность тех коррекционных мероприятий, которые предпринимают специалисты, работающие с инвалидами.

Настал момент представить инвалидность не как проблему определённого круга «неполноценных людей», а как проблему всего общества в целом. Её сущность определена правовыми, экономическими, производственными, коммуникативными, психологическими особенностями взаимодействия инвалидов с окружающей действительностью. Самые серьёзные аспекты проблемы инвалидности связаны с возникновением многочисленных социальных барьеров, не позволяющих инвалидам и лицам с хроническими заболеваниями, а также многодетным семьям, пожилым людям, детям-сиротам, детям с нарушениями социального поведения активно включиться в жизнь общества. Данная ситуация – следствие неверной социальной политики, которая ориентирована только на часть «здорового» населения и выражает интересы этой категории граждан. Именно поэтому структура производства и быта, культуры и досуга, социальных услуг остаётся неприспособленной к нуждам больных людей [4, с. 43].

Создание равных условий и возможностей участия в жизни общества для всех его членов – одна из приоритетных задач, которую призвано решать демократическое государство. Несмотря на принятие ряда нормативных документов, гарантирующих соблюдение всех гражданских прав и свобод людям с ограниченными возможностями здоровья, проведение политики интеграции данной социальной группы встречает на своём пути множество трудностей. Высокий темп, масштабность, многовекторность научно-технического прогресса в мире, техногенная и политическая напряжённость определяют жесткие параметры жизни и деятельности общества, требуют от каждого человека ответственного и содержательного подхода к образовательной деятельности людей, страдающих различными заболеваниями, имеющих травмы генетического или приобретённого характера.

В организации возможностей системного и добротного образования, а также профессиональной подготовки людей указанной категории необходимо, прежде всего, учитывать их индивидуальные особенности, комплексность психологических, физиологических и социальных проблем для каждого из них в отдельности, которая наиболее содержательно преломляется в его «Я – концепции». По мнению Р. Бернса, «Я – концепция» – это динамическая совокупность присущих каждой личности установок, свидетельствующих о представлениях индивида о себе, включающих и его самооценку. «Я – концепция» определяется тремя основными факторами. Прежде всего это уверенность человека в способности к тому или иному виду деятельности. Следующие позиции занимают чувство собственной значимости и твёрдая убеждённость в импонировании другим людям [1, с. 10].

Характер особенных потребностей студентов-инвалидов имеет индивидуальную окраску и, безусловно, вносит существенные коррективы в процесс саморазвития, однако сам этот процесс объективен и поэтому педагогически и психологически управляем. Условия развития позитивной самооценки зависят от отношений, складывающихся во взаимодействии человека с его социальной микросредой. Поэтому особенно важно, чтобы в период юности инвалид находился в благоприятной обстановке обучения и воспитания самого образовательного процесса, общения с окружающими в условиях накопления знаний и умений их применять, развития эрудиции и мировоззрения. В процессе обучения происходит освоение новых социальных ролей, что может сопровождаться неуверенностью и непоследовательностью, метаниями и конфликтами, внутренними колебаниями между зависимостью и независимостью. Профессиональный выбор, сделанный студентом при поступлении на тот или иной факультет, с одной стороны, указывает на направленность его интересов и намерений адаптации в одну из общественных структур, а с другой – на тот образ деятельности, общения, поведения, с которым он себя идентифицирует. Для того, чтобы студент-инвалид научился быть в высшей степени самим собой в тех случаях, когда он более всего значим для других, а именно для тех, то является подлинно значимым для него, необходима тонко направленная и адресно ориентированная технология обучения. Наибольшими возможностями обладают технологии индивидуального и саморазвивающего обучения. В отдельных случаях инвалидности более приемлем индивидуальный подход (потребности, связанные с ограниченностью движений), но чаще на масштабные успехи в образовательном продвижении

и профессиональной подготовке можно рассчитывать при использовании саморазвивающего обучения. Применение этой технологии способствует активизированию творческого осмысления окружающего мира и своего места в нём [5 , с. 55].

Работая со студентами-инвалидами, следует учитывать «эффект аудитории», который по разным причинам и направлениям усиливает внимание студента к самому себе, что особенно неблагоприятно в случае отсутствия устойчиво позитивной самооценки. Взаимодействие со студентами – инвалидами в учебном процессе должно строиться на основе уважения, понимания и учёта их повышенной, избирательной, в соответствии с заболеванием, ранимости [2, с. 21].

Для молодых людей, имевших в школе невысокую успеваемость (для студентов-инвалидов это достаточно распространённое явление), период, следующий за окончанием школы, становится временем психологического возрождения после эмоционального стресса и ощущения неполноценности, сопровождавших их в школе. Обогащение их новыми знаниями, интересной информацией, включение в активное общение в процессе образовательной деятельности усилят позитивные моменты и компоненты саморазвития – как психологического, так и физического, что, в свою очередь, ускорит и облегчит социальную реабилитацию и адаптацию, проявление творческого потенциала

ЛИТЕРАТУРА

1. Айшервуд М. М. Полноценная жизнь инвалида / М. М. Айшервуд ; [пер. с англ.]. – М. : Педагогика, 1991. – 88 с., ил.
2. Киктенко А. И. Технология саморазвивающего обучения студентов с инвалидностью : возможности, опыт, перспективы (в контексте “Я концепции”) / А. И. Киктенко. – К. : Університет “Україна”, 2004. – 448 с.
3. Маллер А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями: Книга для родителей / А.Р. Маллер. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 80 с.
4. Социальная работа с инвалидами : настольная книга специалиста / под ред. Е. М. Холостовой. – М. : Институт социальной работы, 1996. – 210 с.
5. Технологии социальной работы в различных сферах жизнедеятельности / под ред. проф. П. Д. Павленко. – М. : Издательско-торговая корпорация “Дашков и К”, 2005. – 236 с.

АННОТАЦИЯ

Плетнёва Ю.С. Обучение студентов с ограниченными возможностями в ВУЗе как аспект социально-психологической адаптации.

Статья посвящена одному из важных аспектов социально-психологической адаптации инвалидов – обучению в высшем учебном заведении. Обучение в вузе – важнейший этап на пути приспособления инвалида к условиям социальной и производственной среды.

Ключевые слова: инвалид, адаптация, обучение.

SUMMARY

Pletneva Yu. Education of students with disabilities in higher education as an aspect of social and psychological adaptation.

The article is devoted to one of the important aspects of the social and psychological adaptation of disabled people – training in higher educational institution. Education in high school – an important step towards a disabled adaptation to the conditions of social and working environment .

Key words: disabled, adaptation, education.

УДК 159.9

Скляренко О.Н.
(г. Горловка)
старший преподаватель кафедры психологии
Горловского института иностранных языков

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЖИЗНЕТВОРЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКСТРЕМАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ (НА ПРИМЕРЕ ОРГАНИЗАЦИЙ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ И ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ)

Наше исследование посвящено изучению жизненного пути, личностного и профессионального саморазвития персонала организаций экстремального профиля. В своей профессиональной деятельности стражам правопорядка и спасателям приходится постоянно сталкиваться с кризисными, стрессовыми ситуациями, неблагоприятно влияющими на их психическое и физическое состояние, отношение к себе, другим людям, к работе в целом. В настоящее время в Украине происходят многочисленные социально-экономические, политические кризисы, наиболее интенсивно вовлечен в эти процессы персонал организаций экстремального профиля,

что требует больших энергозатрат, сказывается на психологическом и физическом здоровье сотрудников. В связи с этим, приобретает актуальность разработка таких направлений научных исследований, как психологические проблемы осуществления профессиональной деятельности работников организаций экстремального профиля, преодоления профессионального стресса, эмоционального выгорания, гармоничного сочетания профессиональной и личной жизни. В сложившейся ситуации особенно важным для специалистов представляется формирование способности к выбору правильной жизненной стратегии, сохранению целостности и гармонии своего внутреннего мира, жизнетворчеству.

Исследованием различных аспектов жизнетворчества занимались зарубежные (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм и др.), российские (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев и др.) и украинские (Е.И. Головаха, О.А. Донченко, Л.В. Сохань, В.О. Татенко, Т.М.Титаренко и др.) ученые.

Согласно концепции украинских ученых, личность рассматривается как субъект жизни, в основе существования которой лежит жизнетворчество – духовно-практическая деятельность, направленная на творческое проектирование и осуществление жизненного проекта. Разрабатывая, корректируя и осуществляя свой жизненный сценарий, личность овладевает искусством жить – особым умением, базирующемся на глубоком знании жизни, развитом самосознании и владении системой средств, методов и технологий жизнетворчества. Жизнетворчество выступает в качестве способа решения жизненных заданий, как процесс упорядочивания личностной картины жизни, процесс ее самосовершенствования. Человеческая жизнь в поле зрения его субъективного, активного творческого начала выступает как проблема творения жизни личностью, создания себя, построения своей жизни, исходя из личности, ее духовного мира, мировоззрения, целей, в конечном итоге – понимания ею смысла жизни [3; 6].

К структуре жизнетворчества личности относят совокупность индивидуально личностных и социокультурных элементов:

- создание проекции личности в будущем в виде целей, жизненных программ и планов, стратегии жизни, коррекцию этой проекции под воздействием общественного идеала и культуры, что, в свою очередь, проявляется в формировании самосознания личности, в частности в таких ее аспектах, как самопознание, самооценка и саморегуляция поведения;
- развитие соответствующего мировоззрения и системы ценностных ориентаций, которые направляют

личность на творческую активность, самореализацию и самоутверждение;

- деятельность личности относительно раскрытия своего творческого потенциала и самотворческого осуществления своих целей, планов, идеалов; когнитивную и эмоциональную самооценку достижений и неудач личности на пути собственного жизнетворчества [2; 3; 6].

Факторами формирования культуры жизнетворчества личности считаются: социокультурная среда, семья, образование, средства массовой информации, воспитания и самовоспитания. Указывается, что общей особенностью разных факторов, которые влияют на формирование и развитие личности, является то, что они направлены на выработку в человеке активно деятельной позиции относительно универсальных, мировоззренческо-ценностных ориентиров и творчески гармоничного отношения к объективной среде [2].

Показателем адекватности жизнедеятельности человека является подготовленность к жизни, умение не терять своего естества, своей природы [4].

Как видим, одним из центральных психологических понятий, которые раскрывают проблему жизнетворчества, по мнению психологов, является понятие: «субъект жизнедеятельности» (А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн, В.О. Татенко и др.). Одним из важнейших проявлений субъектности человека есть система представлений о своем прошлом, настоящем и будущем при построении своего жизненного пути (К. Абульханова-Славская, Л.И. Анциферова, Ф. Зимбардо, К. Левин, С.Л. Рубинштейн и др.). Механизмом субъектной регуляции жизненного пути является субъективная картина жизни – психический образ, в котором отображены пространственно-временные характеристики жизненного пути, его этапы, события и их взаимосвязь (Б.Г. Ананьев, Е.И. Головаха, Е.Ю. Коржова, А.А. Кроник и др.) [1; 4; 6].

Цель данного исследования – изучение особенностей проявления жизнетворческих процессов представителей профессий экстремального типа (в частности, персонала организаций органов внутренних дел и государственной службы чрезвычайных ситуаций), а именно представления служащих об их жизненном пути, способность видеть свою жизнь целостной, строить планы на будущее, творчески подходить к осуществлению своих намерений. Для реализации поставленной цели нами был использован биографический метод исследования [5]. Методика включала 3 вопроса, на которые респонденты должны были ответить в свободной форме:

1. Укажите периоды или моменты своей жизни, которые Вы считаете счастливыми, и те, которые считаете несчастливыми. Датируйте их и коротко опишите, почему Вы так расцениваете эти периоды. Напишите свое мнение по поводу счастливых и несчастливых периодов.

2. Коротко опишите или хотя бы перечислите те факты собственной жизни, которые Вы считаете событиями. Укажите даты событий и отметьте, когда Вы осознавали значимость этих событий для Вашей судьбы – сразу же, через время или теперь? Напишите, что Вы понимаете под событием.

3. Каковы Ваши представления и прогнозы относительно собственного будущего? Как Вы представляете учебу, карьеру, личную жизнь, досуг, быт и т.д.? Каковы пределы обозримого будущего для Вас? На сколько месяцев (лет) вперед Вы можете предусмотреть свою судьбу в целом и по отдельным ее направлениям?

Исследование проводилось в 2012-2013 гг. в Донецкой и Полтавской областях Украины, в общей сложности было охвачено 206 сотрудников организаций экстремального профиля (102 представителя организаций органов внутренних дел и 104 – представители организаций государственной службы чрезвычайных ситуаций).

Контент-анализ полученных ответов респондентов дал нам возможность выделить следующее:

1. Большинству служащих оказалось сложным предоставить полные, содержательные ответы на вопрос относительно анализа их жизненного пути, определения значимых событий, а также планирования будущего.

2. В качестве «жизненного события» видятся периоды биографии человека, которые изменяют привычный уклад жизни, влияют на ее ход и остаются в памяти.

3. Среди важных жизненных событий, как правило, называются узловые периоды жизни человека: рождение, детство, период учебы, службы в армии, бракосочетание, рождение ребенка и профессиональная деятельность.

4. Наиболее значимыми событиями в жизни названы (по мере снижения значимости): рождение ребенка, бракосочетание, учеба. Работники организаций органов внутренних дел также относят к этой категории начало профессиональной деятельности.

5. К наиболее счастливым периодам жизни отнесено: рождение ребенка; бракосочетание; детство и период юношества, как беззаботные периоды; периоды отдыха.

6. Среди несчастливых названы: смерть и болезни близких людей; бытовые и финансовые проблемы; развод.

7. Подавляющее большинство респондентов не планируют свою будущую жизнь, считают ее следствием фатума, судьбы, видят ее как не зависящую от решений, возможностей и действий самого человека. Многие работники экстремального профиля указывают на то, что «живут настоящим, будущее неопределенно», в основном описывают жизнь общепринятыми клишированными фразами: «черно-белая полоса, зебра», дают довольно расплывчатые картины своего будущего, но выражают надежду и желание того, что оно, все же, будет хорошим.

8. Отмечается, что определенные значимые события их жизни осознавались сразу, а некоторые позже (через несколько лет), однако не указывалось, какие именно это были события и причины этого.

9. Очень малое количество респондентов смогло определить для себя обозримое будущее, его сроки колеблются от 3 месяцев, 6 месяцев до нескольких лет.

10. В сравнительном анализе работники организаций органов внутренних дел более активны в размышлениях относительно своего жизненного пути и планов на будущее, чем работники службы чрезвычайных ситуаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Богданова Н. Г. Культура життєтворчості особистості. Філософсько-світоглядний аналіз : наук. вид. / Н. Г. Богданова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 302 с.
3. Жизнь как творчество : (Социально-психологический анализ) / [Шинкарук В. И., Сохань Л. В., Шульга Н. А. и др.]. – К. : Наук. думка, 1985. – 302 с.
4. Леонтьев Д. А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира / Д. А. Леонтьев // 1-я Всерос. науч.-практ. конф. по экзистенциальной психологии : матер. сообщ. : под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда. – М. : Смысл, 2001. – С. 100-109.
5. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии : учеб. пособие / В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. К. Горбачевский и др. ; под общей ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – С.Пб. : Питер, 2000. – 560 с. ; ил. («Практикум по психологии»).
6. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посіб. / Гол. ред. В. М. Доній. – К. : Ін-т змісту і методів навчання, 1996. – 792 с.

АННОТАЦИЯ

Скляренко О.Н. Психологическое исследование жизнетворческих процессов специалистов экстремального профиля (на примере организаций органов внутренних дел и государственной службы чрезвычайных ситуаций).

В статье проанализированы современные научные исследования личностного и профессионального развития специалистов экстремального профиля. Представлены результаты эмпирического исследования личностных и профессиональных качеств у персонала организаций государственной службы чрезвычайных ситуаций.

Ключевые слова: организации экстремального профиля, опасные профессии, личность, жизнетворческие проявления, профессиональная деятельность.

SUMMARY

Skliarenko O.N. The psychological research of the life and creative process of extreme profile specialists (in the case of the organizations of the Interior and the state emergency services).

This article analyzes the current research of personal and professional development specialists extreme profile. The results of an empirical study of personal and professional skills of the staff of public service organizations emergencies.

Key words: organizations extreme profile, extreme profession, personality, professional activities.

УДК 159.9

Таранова О.А.
(г. Горловка)
преподаватель кафедры психологии
Горловского института иностранных языков

ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ И ИХ РОЛЬ В ЭФФЕКТИВНОМ УПРАВЛЕНИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Основу любой организации составляет коллектив, управляемый руководителем. Именно от него зависит, куда организация двигается, как она развивается или нет. Но для того, чтобы она функционировала и развивалась, необходим умный, грамотный руководитель, а самое главное такой, который будет обладать массой способностей, в том числе и прогностическими способностями. Достаточный уровень

развития у руководителя способности к прогнозированию позволит вывести свою организацию на новый уровень развития и достичь лучших результатов. Выполнение управленческих функций в жизнедеятельности людей, организаций и государств – историческая проблема. Именно поэтому в современном мире тема нашей статьи является актуальной.

В своих трудах Соснин А.С. и Мельниченко Л.В. указывают на то, что управление – специфический вид человеческой деятельности, обособившийся в ходе разделения и кооперации общественного труда [6, с. 24].

Управление не может существовать без руководителя. Руководитель – человек, наделенный полномочиями в области принятия решений по конкретным видам деятельности организации, наделен относительной самостоятельностью в финансовой сфере, в подборе и оценке своих работников. И именно от того, насколько верно руководитель сможет оценить и спрогнозировать свое решение, и будет зависеть эффективность его управления. Эффективность – соответствие полученного результата поставленным целям и задачам [6].

Изучение прогностической способности является очень значимым в эффективной деятельности руководителя. Для понимания значимости нашей статьи представляется необходимым рассмотреть способность к прогнозированию как познавательную способность, определяющую успешность деятельности по построению прогнозов.

За последние десятилетия в психологической науке выделилась и успешно развивается особая отрасль – психология прогнозирования. В ней рассматриваются психологические особенности человека, позволяющие ему осуществлять прогностическую деятельность (т.е. деятельность по получению прогнозов). Свой вклад в развитие этой науки внесли такие ученые, как Брушлинский А.В., Ломов Б.Ф., Регуш Л.А., Сурков Е.Н. и другие. Наряду с этим была выделена специальная прогностическая способность, определяющая успешность деятельности по прогнозированию. Эта способность представляет собой совокупность мыслительных качеств, позволяющих решать различные виды прогностических задач [5].

Для изучения прогностической способности рассмотрим в целом понимание теории способностей в отечественной психологии. Так, в трудах Б.М. Теплова выделяется три основных признака способностей:

1) во-первых, под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого;

2) во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей;

3) в-третьих, понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам и умениям, которые уже выработаны у данного человека [3, с.152].

Практически все психологи отмечают диалектическую взаимосвязь и неразрывность понятий способностей и деятельности. Эти категории вытекают одна из другой и могут быть изучены одна через другую. Способности не только проявляются и формируются в определенной деятельности, но, более того, вне деятельности их вообще не существует.

Такие понятия, как стиль мышления и прогнозирование неразрывно связаны с управлением. Стиль мышления руководителя определяет эффективность управленческой деятельности, потенциальные возможности предвосхищать события, предвидеть и объективно прогнозировать. Эффективное управление предполагает прогностическую компетентность руководителя. Проблема заключается в том, что нет целостной системы формирования и развития прогностического мышления [3].

Гуленко В.В. выделяет четыре стиля управления: сенсорно-рациональный, сенсорно-иррациональный, интуитивно-этический и интуитивно-логический. Зная управленческий стиль конкретного руководителя, можно говорить и о его естественной (свойственной определенному психологическому типу, конкретному стилю управления) прогностической компетентности. Это потенциальные возможности или своеобразный, индивидуальный естественный фон, который в определенных ситуациях, при соответствующих качествах личности может существенно усиливаться или снижаться [8].

Индивидуальные психологические предпочтения каждого руководителя определяют и его преобладающий стиль управления. В наибольшей степени способствуют эффективной управленческой деятельности психологические типы, у которых преобладает «сенсорика» и «логика». Это те качества, которые позволяют эффективно управлять чем-либо или кем-либо. Если у конкретного человека преобладают другие качества, они, как правило, снижают качество управленческой деятельности. Однако в определенной ситуации или в конкретном коллективе «не эффективные в управлении» качества личности могут давать и определенные преимущества.

Рассмотрим отдельные виды мышления и их возможное включение в профессиональную деятельность:

- теоретическое мышление, направленное на выявление отвлеченных закономерностей, правил, системный анализ развития данной области труда;
- практическое мышление, прямо включенное в практику человека, связано с целостным видением ситуации в профессиональной деятельности, сопровождается «чутьем» ситуации;
- репродуктивное мышление, воспроизводящее определенные способы, приемы профессиональной деятельности по образцу;
- продуктивное, творческое мышление, в ходе которого ставятся проблемы, выявляются новые стратегии, обеспечивающие эффективность труда, противостояние экстремальным ситуациям;
- наглядно-действенное мышление, при котором решение профессиональных задач происходит с помощью реальных действий в наблюдаемой ситуации;
- наглядно-образное мышление, при котором ситуация и изменения в ней представляются человеку как образ желаемого результата;
- словесно-логическое мышление, где решение профессиональных задач связано с использованием понятий, логических конструкций, знаков;
- интуитивное мышление, которое характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выделенных этапов, минимальной осознанностью [7].

Признаком современного профессионального мышления называют внимание к альтернативным точкам зрения, диалогичность, плюрализм, усиление роли не только внешних, но и внутренних «мыслительных» технологий.

Исходя из того, что руководитель выполняет основные управленческие функции – планирование, организацию, мотивацию, контроль, то в каждой из них существует необходимость в достаточном развитии того или иного вида мышления.

Планирование – это начало и основа управленческой деятельности. Планирование предполагает рассмотрение прошлого развития, анализ настоящей ситуации и постановку реальных задач на будущее. Стратегическое планирование – управленческий процесс создания и поддержания соответствия между целями организации и ее возможностями. Этапы стратегического планирования: разработка целей и программы организации, план развития хозяйственного портфеля; стратегия роста организации [4].

Глубина планирования включает следующие факторы:

1) уровень планирования целей и задач;

2) уровень ранжированного планирования;

3) уровень планирования этапов деятельности;

4) уровень планирования средств достижения цели, средств решения задачи;

5) уровень планирования условий;

6) уровень альтернативного планирования;

7) уровень рационального планирования;

8) уровень сценарного планирования [4].

Если рассматривать сам процесс прогнозирования, то он учеными делится на следующие стадии:

1) эмоциональная стадия (предполагает не саму по себе эмоцию, а переживание как особое образование в виде эмоционально испытываемого понимания смыслов и ценностей);

2) когнитивная стадия (состоит в ожидании новых связей между особенностями ситуации, а также анализе поддающихся прогнозам не только объективных фактов, но и собственных действий и последствий);

3) поведенческая стадия (представлена уровнем реализации действий, и прогностические способности на этой стадии актуализируются) [2].

Чтобы судить, насколько эффективен тот или иной руководитель, нужны критерии, позволяющие такую оценку произвести. Подлинным критерием оценки деятельности руководителя служит конечный результат труда всего коллектива, в котором органично соединены результаты труда и руководителя, и сотрудников.

Но, помимо указанных критериев, эффективность деятельности руководителя оценивается через определенные психологические критерии:

1) удовлетворенность членов коллектива различными аспектами членства в нем;

2) мотивация членов коллектива;

3) авторитет руководителя в коллективе;

4) самооценка коллектива своей сплоченности и успешности функционирования [4].

Таким образом, способность прогнозирования, как и любая человеческая способность, имеет природные предпосылки развития, обусловлена общественно-историческими факторами и проявляется, формируется в деятельности.

Степень выраженности той или иной способности определяется следующими характеристиками: индивидуальные особенности личности, свойства человека как залог успеш-

ности выполнения какой-либо деятельности; становление этого свойства опосредовано как природными предпосылками, так и жизненными условиями (В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.) [5, с. 174].

Способность прогнозирования может выступать и как общая, и как специальная способность. Единство родовых общечеловеческих и специальных способностей является одной из характерных черт познавательных способностей, что позволяет и прогнозирование рассматривать как одну из познавательных способностей человека. И соответственно, если руководитель организации обладает такой способностью, то это эффективно влияет на процесс его управления в целом. Как говорил Дональд Трамп: «Я люблю мыслить масштабно. Я всегда так делаю. Если вы собираетесь как-нибудь мыслить, вы тоже можете делать это масштабно» [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бухер Д. Думай, действуй и говори как лидер / Д. Бухер. – С.Пб. : Питер, 2013. – 192 с.
2. Забегалина С. В. Способность к прогнозированию у военнослужащих при различных уровнях адаптивности и локуса контроля / С. В. Забегалина, А. В. Чигарькова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2015. – № 1(60). – С. 99-103.
3. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 151-155.
4. Самыгин С. И. Психология управления : учеб. пособие / С. И. Самыгин, Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : Изд-во «Феникс», 1997. – 512 с.
5. Сомова Н. Л. Диагностика способности к прогнозированию (Методика и ее стандартизация) : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Наталья Леонидовна Сомова. – С.Пб., 2002. – 185 с.
6. Соснин А. С. Основы теории и практики менеджмента : консп. лекций / А. С. Соснин, Л. В. Мельниченко. – К. : Изд-во Европ. ун-та, 2002. – 216 с.
7. Сорочан В. В. Психология профессиональной деятельности : конспект лекций / В. В. Сорочан. – М. : МИЭП, 2005. – 70 с.
8. Тигер П. Делай то, для чего ты рожден. Путь к успешной карьере через самопознание / П. Тигер, Б. Бэррон-Тигер ; [пер. с англ. Н. Б. Демченко.] – М. : АРМАДА, 1996. – 491 с.

АННОТАЦИЯ

Таранова О.А. Прогностические способности руководителя организации и их роль в эффективном управлении: теоретический аспект.

В статье изложен теоретический аспект изучения прогностических способностей руководителя и их роль в эффективном управлении. Для понимания значимости актуальности статьи мы рассмотрели способность к прогнозированию как познавательной способности, проследили взаимосвязь стиля мышления и способности к прогнозированию руководителя. Изучили управленческие функции руководителя, процесс прогнозирования, а также критерии эффективности деятельности руководителя.

Ключевые слова: руководитель, управление, эффективность управленческой деятельности, прогностические способности, мышление, планирование.

SUMMARY

Taranova O.A. Predictive abilities of the head of the organization and their role in effective management: theoretical aspect.

The article describes the theoretical aspect of the study of the predictive abilities of the head and their role in effective management. To understand the significance of the relevance of this article, we reviewed the ability to predict as cognitive ability, traced a relationship style of thinking and forecasting manager. We studied the management functions of the head, the forecasting process and the criteria of leadership effectiveness.

Key words: leader, management, the efficiency management of leadership, predictive ability, thinking, planning.

ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

УДК 94(367)

Дяговец И.И.
(г. Донецк)
доктор филологических наук, доктор философии,
профессор кафедры журналистики
Донецкого национального университета

ЭТНОГЕНЕАЛОГИЧЕСКОЕ ЗЕРКАЛО СЛАВЯН

Длительное время вопрос об этносах историческую науку особенно не волновал. Во всяком случае учёные-историки этим вопросом особо не «морочили» себе голову: кто от кого и откуда произошёл, какой этнос ассимилировался и с кем, а кто выстоял под напором ассимилятивных процессов, кто из выдающихся деятелей славянской истории акцентировал внимание на своей этнической принадлежности, а кому эта принадлежность, как говорится, по барабану и т. п.

Иначе говоря, было время, когда история как наука этническими проблемами практически не интересовалась, разве что вскользь о них иногда упоминали.

Однако появление национальных (этнических) государств как-то изменило отношение историков к этносам и их проблемам. Тогда стали учёные рассматривать этносы как творцов исторической реальности.

В зависимости от изменения предмета исследования поменялся характер работ по истории. Если в период античности исторические труды больше напоминали географические путевые заметки, то уже в Средние века они стали по своему характеру нарративными, но в большой аналитической «упаковке».

Так было и с исторической наукой в России.

Когда Древняя Русь, сделав резкий рывок вперёд, вырвалась из цепких пут античности, шагнув в Средневековье и превратившись за короткое историческое время в Россию, то сразу появились исторические труды классического образца: В. Н. Татищева (1686-1750), Н. М. Карамзина[1] (1766-1826), С. М. Соловьёва (1820-1879), В. О. Ключевского (1841-1911), Д. И. Иловайского (1832-1920) и др. В трудах этих историков Россия представлена

[1] Уже в XXI веке стали раздаваться критические голоса по отношению к его «Истории государства Российского»: «По количеству субъективных домыслов, тенденциозности и так называемой научной отсебятины «История государства Российского» даст сто очков вперёд любому хронографисту и летописцу» (Дёмин В. Н. Заветными тропами славянских племён. – М., 2002. – Цитир. по [2, с. 13]).

как великое славянское государство, как гениальное закономерное творение восточнославянского интеллекта, как самобытное государственное образование.

Вот именно тогда, в XVIII-XIX вв., русская историческая наука обратила внимание на этнические составляющие России. Историки стали обращаться к ним и пытались проникнуть в глубину их, чтобы определить вес и объём этих составляющих. Но так до конца ещё и не проникли.

По-видимому, прав Ф.И. Тютчев:

«Умом Россию не понять,
Аршином общим не измерить:
У ней особенная стать, –
В Россию можно только верить».

Интересу к России способствовал и рост культуры её, и перерастание народностей[2] в народы, а народов в нации, и укрепление в реальной действительности капиталистических производственных отношений, и даже переход капитализма в свою наивысшую стадию – империализм и мн. др.

Таким образом, Новое время в России – это время окончательного внедрения в реальную действительность капиталистических отношений, время обострённого внимания к человеку – его способностям и возможностям, а также к его происхождению: какого он роду-племени и т. д.

В момент выделения, его так трудно назвать, поскольку как такового, вероятно и не было: всё произошло удивительно просто – примерно в V-III тыс. до н. э. пеласги стали называть себя славянами. Они обитали на огромной территории индоевропейского континента от Балканского полуострова до Балтики и Беломорья, от Лабы (Эльбы) до Яика (Урала) и дальше по южной Сибири в сторону Великого (Тихого) океана.

Славяне – самый крупный этнос континента. Говорят они на родственных языках, но до момента выделения они общались на протославянском языке. Он был общим языком для всех пеласгов, а затем стал общим языком славян.

---

[2] Если помнит читатель, Киевская Русь была интернациональным государством. В ней кроме славянского, вернее, восточнославянского населения: полян, севѐров, уличей, тиверцев, дулебов, волынян, древлян, хорватов, дреговичей, кривичей, радимичей, вятичей, словен и др. – проживали и неславянские племена – это меря, чудь, весь, угры, ерзь и др.

Киевская Русь, как предшественница России, передала ей в наследство потомков неславянских племён. Некоторые из них подверглись этнической ассимиляции, другие до сих пор поддерживают свою родоплеменную принадлежность.

Название своё славяне получили от пеласгийского «словене», что в буквальном смысле означало «владеющие словом», то есть простой, понятной всем речью.

Вообще же славяне – словоохотливый этнос, даже до современной эпохи они не потеряли своей словоохотливости, любят поговорить.

Только два славянских этноса – словаки и словене – сохранили ещё пеласгийские названия, другие же народы в ходе своей эволюции обзавелись другими именами, но всегда и везде подчёркивали своё славянство, даже находясь в иной этнической среде, и всегда вносили лепту своего славянства в культуру других этносов.

Первоначально славяне славились светлым цветом волос, за что в Европе их прозвали «белокурыми бестиями», сообщает «Махабхарата». Когда арьи принесли эту кличку на Индостан, то дравиды, автохтоны Индии, стали дразнить данным словосочетанием самих арьев.

Ещё в XIX веке проблему славян пытались если и не решить, то хотя бы осветить её основные болевые точки. Это пытался сделать историк Е.И. Классен. В 1854 г. он выпускает солидную работу «Новые материалы по древнейшей истории славян вообще и славяноруссов рюриковского времени». Известный в то время историк отмечает, что сначала первыми повели наступление на один из самых больших ведущих отрядов славянства – русских (при этом имея в виду всех восточных славян, находившихся в составе единого государства – России) немецкие горе-академики. З. Байер, Г. Миллер и А.Л. Шлёцер и др. «покушались отнять у Руссов не только славу, величие, достоинство, богатство, промышленность и т. д., но даже наше имя Руссов, известное исстари как славянское не только в Азии, но и израильтянам со времени пришествия их в землю обетованную. И у них Руссы стоят не только во главе Римлян, но и древних Греков – как их прародители» [4, с. 9].

Е.И. Классен с горечью дальше замечает: «Чтобы найти несомненные следы Славян во всеобщей истории, надлежит выкинуть из неё все извращённые прозвища славянских народов и употребить вместо них одно всем им общее название…» [там же].

Однако это слабоватый совет, потому как к нему никто не прислушивался и не прислушается, поскольку даже сами славяне не отказывались от кличек и прозвищ на самих себя. Так, например, русские часто называют себя кацапами, украинцев – хохлами, поляков – пшеками, белорусов – зюзюками и т. д. А что уж тогда говорить об иностранцах: на чужой роток, как известно, не накинешь платок, так что в свои клички на славян

они вкладывали и вкладывают солидную дозу отрицательного значения, которое способствовало и способствует негативному отношению к славянам и соответствующему поведению в этих отношениях со славянами.

Е.И. Классен отмечает, что греки и римляне ненавидели славян. Он призывает не верить тому, что оставили и те и другие в своих сочинения о славянах, что даёт повод не верить на слово ни греческим, ни римским историкам, а потому все сказания, составленные ими о Славянах, должно соображать с обстоятельствами и притеснителей, и, согласно разумной критике, очищать их от клеветы, желчи, насмешки» [там же].

Свою толику в историю славянства внесла и Екатерина II, русская императрица, не славянка, а немка, но руководила славянской страной около 30 лет. Она подчеркнула многочисленность славян и в общих чертах попыталась определить европейский ареал их: «Славяне на востоке, западе и севере обладали толикими областями, что в Европе едва ли осталась землица, до которой они не касались» («Записки касательно русской истории») [5, с. 16].

Мне не удалось выяснить очень важный вопрос, касающийся отношений славян с другими этносами Европы: почему славян в общем-то недолюбливали и порою даже не любили? Чем объяснить это? «Славянский народ озлоблял оружием своим чуть ли не все народы во Вселенной; разорил Персиду, владел Азиею и Африкою, бился с Египтянами и с великим Александром…», – писал Мавро Орбини.

Насколько это правда, судить не стоит, поскольку и сегодня другие этносы к славянам относятся не очень дружелюбно, даже отрицательно, по-разному это выказывая.

Ещё в протославянскую, пеласгийскую эпоху и даже в начале славянской эры, примерно в V-III тыс. до н. э., ни у предков славян, ни у них самих не было письменности, поэтому сведения о них самих и даже их восточной ветви мы черпаем сегодня из иноземных источников. Это они – византийский историк Прокопий Кесарийский, писавший на греческом, а также готский историк Иордан, творивший на латыни, – предоставили нам первые письменные сведения о восточных славянах. Эти историки поведали нам о появлении славян у самих границ Византии, на территории Готской державы в Северном Причерноморье и Среднем Поднепровье, сообщили о походах восточнославянских племён на Византию, их бытие, обычаях и ритуалах, об отношении их к соседям, а тех к ним и т. п.

Но изучая античных и византийских авторов, следует помнить, что они хоть и не всегда правдиво рассказывают о славянах, но и часто снабжают свои произведения художественным

содержанием, порою отпускают свободно вожжи своей фантазии, и она переходит рамки допустимого, необходимого, отчего искажается настоящее положение дел в славянском мире. Такие искажения запутывают исследователя. Например, античные авторы, классифицируя славянские племена, часто в их число включают племена других, неславянских этносов: попробуйте их отыскать в следующем этническом ряду – скифы, сарматы, венеды, этруски, пеласги, лелеги, анты, геты, венды, руги, рутены, склавины, роксаланы, ставаны, невры, киммерийцы, фракийцы и др. Даже неплохо зная то далёкое время – эпоху послеледниковую, очень сложно точно идентифицировать славянские этнические группировки в данном ряду.

Отношение Европы к славянам носило амбивалентный характер: их недолюбливали, но всегда интересовались ими, пытаясь завязать отношения. Пожалуй, ни один этнос не вызывал к себе такого интереса, как славяне. Вот почему до нас дошло с древнейших времён так много письменных источников, которые зафиксировали повышенный интерес к славянам, особенно к восточным. Ср.: из древних авторов славянами интересовались Павел Диакон, Геродот, Иордан, Прокопий Кесарийский, Тацит, Гельмольд, Страбон и др.

Происхождение славян – это такая сложная проблема, что кажется, будто её и не решить, поскольку всё строится на предположениях или версиях. Попытаюсь и я представить себе такую схему. В далекие времена позднего палеолита, ещё до начала последнего ледникового периода (XXIV-XVIII тыс. до н. э.) на индоевропейском континенте, вернее, в европейской его части, обитали племена, находившиеся на выходе из периода первобытного стада. Хотя они ещё не вышли из этой стадии, но уже имели язык и весьма успешно совершали примитивные коммуникативные акты, что, впрочем, как-то облегчило проживание в период активного действия ледника. Когда же он отступил, то в новую эпоху – это были периоды неолита (IV-II тыс. до н. э.) и бронзового века (I тыс. до н. э. – 3-4 столетия н. э.) – народы Европы входили в историю с относительно развитым языком, но в диалектной его форме. И хотя этот язык ещё был далёк от своего совершенства, но он обладал такой сильной энергетикой, что сумел породить около 150 языков, 96 из которых и поныне «работают» в качестве живых, а остальные, «поработав» в таком же качестве какое-то время, превратились в языки мёртвые, по не зависящим от них социально-политическим причинам.

Время шло. Племена вели в основном полукочевой образ жизни, чередуя его с оседлым. В поисках подходящих для

повседневной жизни условий расселялись сначала по всей Европе, а потом и в Азии. Племена разрастались и, естественно, отдалялись друг от друга, связь между ними ослабевала, а порой даже обрывалась совсем.

Этот период жизни индоевропейцев – послеледниковый период, ближе к н. э. (XI-II тыс.) – был периодом господства на континенте пеласгов, поэтому в дальнейшем будем именовать его пеласгийской эпохой. До сих пор, даже в ледниковый период племена пеласгов этнически не различались, но в пеласгийскую эпоху племенное различие стало проступать явно, так что уже к концу неолита – началу бронзового века стали обрисовываться контуры будущих индоевропейских языков, примерно в III тыс. до н. э.

Уже говорилось, что пеласгийские племена в доледниковую эпоху, а затем и в самый разгар ледника вели кочевой образ жизни, но в послеледниковую эпоху жили полукочевым образом, а затем после X тыс. до н. э. перешли к оседлой жизни. Видимо, с этой поры пеласги стали контурно превращаться в славян, так что к V-IV тыс. эти контуры превратились в явно различимые очертания.

Предков славян следует искать в земледельческо-пастушеских племенах Центральной и Восточной Европы [3, с. 21], в бассейнах Вислы и Одры (совр. Одер), на Волыни (сев.-зап. Украины), а также в бассейне Данапра (Днепра), а потом даже и в сибирской Азии, на южных её окраинах, в направлении Великого (Тихого) океана.

Для получения научной информации о славянах большое значение имеет их погребальный обряд – сожжение трупов. Впоследствии этот обряд стал характерным для всех славян [там же].

Я думаю, что уже в эпоху бронзового века начал формироваться единый язык славян, который потом получит название праславянский, но самого разделения славянства на три ветви: южную, западную и восточную, по-видимому, еще не было: оно произойдёт примерно через 1,5-2000 лет.

В начале I тыс. н. э., а возможно, и раньше, как представляется, начало формироваться балто-славянское языковое единство. И хоть потом языки этой группы (единства) разойдутся в развитии своём, однако следы былого «содружества» останутся надолго, даже сегодня они весьма заметны, особенно в балтийских языках.

Но вернёмся в ту древнейшую пору Европы, которая наступила после последнего ледникового периода, 5-6 тыс. лет спустя.

Этнически пеласгийские племена практически ещё не отличались друг от друга, говорили хотя и на разных диалектах,

но очень похожих. Это были люди современного внешнего вида, мужественные (их предки закалились в период льда, вернее, выработали мужество в себе, оно вошло в гены и уже генным путём передавалось по наследству), находчивые и очень трудолюбивые (мужчин можно было бы назвать трудоголиками).

Полагаю, что уже с эпохи бронзового века началось то, что принято называть выделением славян из индоевропейской этнической общности и формированием их как самостоятельного этноса, который по своему составу был слишком пёстрым. Судите сами: В. Чивилихин приводит следующий список славянских племён на конец эпохи до н. э. – начало I тыс. н. э.: «История зафиксировала племенную пестроту в эпоху европейского средневековья. Вагры, полабцы, глиньяне и смольняне составляли племенной союз бодричей, ободритов или, как они сами себя называли, рарогов. Кичане, черезпеняне, доленчане, ратаре, моричане, укряне и речане образовывали союз велетов, или лютичей. Были также племена брежан, поморян, и особое славянское племя ранов или руян, жило на острове Руген, Ругин, Руян, он же Буян русских сказок» [6, с. 1].

При такой этнической пестроте трудно было сохранить славянское единство, так что нечего удивляться, что пеласго-славянское единство распалось, условно говоря, на три ветви, каждая из которых сразу же начала формироваться как самостоятельная этническая общность, сохраняя при этом генеалогические связи с общеславянским единством.

Почему же славянство не удержало своё этническое единство? По-видимому, этому процессу славянского распада во многом помогла территориальная растянутость, а на помощь ей пришла этническая пестрота. Этого вполне достаточно для любого этнического распада.

Наверное, следует заметить, что этнический распад наблюдался во II тыс. до н. э. во всей Европе: к этому времени на её карте уже обозначились такие этносы: иберы, кельты, италики, лигуры, сикулы, сиканы, иллирийцы, фракийцы, греки (эллины), германцы [1, с. 625]. Так что славянский этнический распад был неизбежен, поскольку являлся частью общеевропейского дезинтеграционного процесса, который переживал весь континент.

Это была историческая неизбежность.

Но попробуем вернуться к начальному этапу славянства и посмотреть на его обычаи в момент выделения из пеласгийства и познакомимся с его обычаями.

Спустя много времени сели славяне по Дунаю, где теперь земля Венгерская и Болгарская. И от этих славян разошлись славяне по земле и прозвались именами своими, где кто сел на каком месте.

Все эти племена имели свои обычаи и законы своих отцов и предания и каждые – свой нрав. Поляне имеют обычай отцов своих кроткий и тихий, стыдливы перед снохами своими и сестрами, матерями и родителями; перед свекровями и деверями великую стыдливость имеют; имеют и брачный обычай: не зять за невестой, но приводят ее накануне, а на следующий день приносят за нее что дают. А древляне жили звериным обычаем, жили по-скотски, убивали друг друга, ели все нечистое, и браков у них не бывало, но умыкали девиц у воды. А радимичи, вятичи и северяне имели общий обычай: жили в лесу, как звери, ели все нечистое и срамословили при отцах и при снохах. И браков у них не бывало, но устраивались игрища между селами, и сходились на эти игрища, на пляски и на всякие бесовские песни и здесь умыкали себе жен по сговору с ними; имели же по две и по три жены. И если кто умирал, то устраивали по нем тризну, а затем делали большую колоду и возлагали на эту колоду мертвеца и сжигали, а после, собрав кости, вкладывали их небольшой сосуд и ставили на столбах при дорогах, как делают и теперь еще вятичи. Этого же закона держались и кривичи и прочие язычники, не знающие закона Божьего, но сами себе устанавливающие закон [2, с. 20-22].

ЛИТЕРАТУРА

1. Всемирная история. Т. I. – М. : Госполитиздат, 1956.
2. Древняя русская литература : хрестоматия : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов… / состав. Н.И. Прокофьев. – М. : Просвещение, 1988.
3. История СССР. Т. I. – М. : Госполитиздат, 1956.
4. Классен Е. И. Новые материалы по древнейшей истории славян вообще и славянороссов рюриковского времени в особенности с легким очерком истории русов до Рождества Христова. – Вып. 13. – М., 1854.
5. Мирошниченко О. Славянские боги Олимпа : Историко-лингвистический очерк / О. Мирошниченко. – М., Епифанов, 2009.
6. Чивилихин В. Память // Роман-газета. – 1982. – № 17.

АННОТАЦИЯ

Дяговец И.И. Этногенеалогическое зеркало славян.

В статье рассматривается проблема формирования славянского этноса и разделения его на три этнических ветви, условно именуемые сегодня восточными, западными и южными славянами.

Ключевые слова: этнос, континент, история как наука, античный, пеласги, славяне.

SUMMARY

Diagovets I.I. The Slavs ethno-genealogical mirror.

The article describes the Slavic ethnos formation problem through its ethnic branching in three, conventionally called today the Eastern Slavs, the Western Slavs and the Southern Slavs.

Key words: ethnos, continent, history science, antique, the Pelasgians, the Slavs.

УДК 331.105.44 (477): 32

Евсюкова Н.В.
(г. Горловка)
кандидат исторических наук,
доцент кафедры философии и истории
Горловского института иностранных языков

ПРОБЛЕМЫ ПОЛИТИЗАЦИИ РАБОЧЕГО ДВИЖЕНИЯ УКРАИНЫ (1990-2000 гг.)

События последних полутора лет в Украине обуславливают необходимость изучения общественно-политических явлений, которые сыграли не последнюю роль в процессе становления украинской государственности в начале 90-х годов XX в. Одним из таких явлений можно считать рабочее движение. Испытывая всевозможные препятствия и проблемы в своем самоопределении, рабочее движение на протяжении исторического развития при любой политической системе всегда проявляло свою значимость для политических процессов страны.

В связи с этим, весомой выявляется роль профсоюзных формирований, которые непосредственно связаны с рабочим движением и которые, с приобретением Украиной независимости, стали официальным защитником работников.

По нашему мнению, рабочую активность породило особенное сознание рабочих, которому всегда была присущая борьба за социальные права и лучшее будущее. И, к сожалению, очень часто, особенно в период 90-х гг. XX ст., это рабочее сознание оказывалось под воздействием внешних сил, которые направляли ее в желаемом направлении, превращая рабочих, а с ними и профсоюзные объединения, в инструмент политической борьбы. Так, в начале 90-х гг. протесты рабочих под воздействием социально-экономических изменений в стране привели к взрыву забастовочной активности, которая вбирала в себя нескрываемый политический аспект.

Следует отметить, что сформирована существенная

библиография по проблеме функционирования рабочего движения. Прежде всего, стоит указать на весомое, на наш взгляд, исследование А.М. Русначенко «Пробудження: робітничий рух на Україні в 1989 – 1993 роках» в двух томах [10], где рабочее движение рассматривается как феномен общественно-политической действительности в своем саморазвитии. Политический аспект забастовочной борьбы рабочих особенно убедительно, по нашему мнению, освещает В.Н. Докашенко в статье «Соціально-політичні аспекти причин та наслідків літніх шахтарських страйків 1989 року» [4]. Не менее важные свидетельства и доказательства политических мотивов забастовок приводятся в многочисленных газетных публикациях исследуемого периода [6].

И все же, остается окончательно неопределенной, а быстрее приуменьшенной, роль политических сил в направлении и организации рабочего движения, особенно во время забастовочных событий 1991-2000 гг. По нашему мнению, здесь целесообразнее говорить о манипулировании им, что является своеобразной формой влияния на сознание рабочих. Поэтому, считая этот фактор проблемой и препятствием в развитии рабочего движения, видим целесообразным более детальное изучение указанной проблемы в свете современного понимания ситуации.

Основными источниками нашего исследования являются документальные материалы периодической прессы, архивные материалы и программные документы политических партий и профсоюзных организаций.

Наше научное исследование имеет целью изучение проблемы влияния политических сил на рабочее движение в период подъема забастовочной активности рабочих и определения роли профсоюзов в ходе забастовочных событий в Украине в 1990-х годах.

Мы склонны считать конец 80-х гг. XX ст. переломным периодом для рабочего движения, поскольку это было время радикальных изменений в сознании рабочих. Общеизвестно, что во времена СССР Коммунистическая партия направляла всех людей на преданность строительству коммунизма и труда на благо общества [8, с. 168]. И можно сказать, что такая установка в течение десятилетий полностью оправдывала себя. Взять, например, то же стахановское движение, благодаря которому, в свое время, государство смогло выполнить пятилетний план. Поэтому разворачивание политики демократизации и гласности в конце 80-х гг. способствовало энергетическому взрыву ранее скрытого потенциала трудящихся, который нашел свое отображение в массовых акциях протеста, в частности, в забастовках, как крайнего средства борьбы.

Априорно мы выходим из того, что подъем забастовочной активности рабочих берет свое начало с июльской забастовки шахтеров в 1989 г., поводом для которой стало ухудшение социально-экономической ситуации в стране. По этому поводу социолог Ю.Е. Волков отмечал, что забастовки проходили, в первую очередь, «под знаком требований повышения заработной платы и улучшения условий жизни» [1, с. 75].

Однако социальная плоскость забастовок была лишь одним из аспектов их направленности, который органически соединен с плоскостью политической. Во-первых, по нашему мнению, протест горняков против экономической политики правящей партии есть не что иное, как проявление опосредствованного вмешательства масс в политику. А это, в свою очередь, является свидетельством того, что забастовка является политическим действием.

Во-вторых, кроме опосредствованного политического выражения, имели место и забастовки, где политический аспект превалировал, что, с нашей точки зрения, могло нанести непоправимый вред украинской государственности. В частности, примером этого могут быть требования донбасских горняков вначале 90-х гг. о проведении референдума доверия к Верховной Раде, Президенту Украины и Кабинету Министров [7], которые создавали угрозу разрушения украинской государственности еще на стадии зарождения.

В-третьих, на политическом аспекте рабочего движения не мог не отразиться общий высокий уровень политического фона в стране в конце 80-х – в начале 90-х годов XX века, особенностью которого был интенсивный рост активности новых политических партий, общественных объединений и неформальных организаций. Ситуация обострялась тем, что в период упадка советской системы в политических средствах давления на власть нуждались не только рабочие, но и оппозиционные политические силы. Таким образом, недовольные своим положением рабочие оказались под угрозой быть использованными не по прямому назначению – отстаивание прав и интересов граждан. Дело в том, что лейтмотивом акций протеста была критика господствующей системы [14, с. 42], которая, в свою очередь, была «козырной картой» оппозиции.

По нашему мнению, ярким примером вмешательства политических партий в ход забастовочных событий является возникновение и деятельность стачечных комитетов. Именно они, а не профсоюзы, стали в то время выразителями массового рабочего недовольства и имели целью способствовать реальной защите прав и интересов рабочих угольной промышленности

[3]. У нас не возникает сомнений относительно справедливости первичных намерений лидеров стачкомов, которые взяли на себя формальную заботу об организации забастовок и об определении требований рабочих. Однако значительное количество свидетельств участников тех событий и архивные материалы дают нам основания утверждать о последующем изменении первичного предназначения стачкомов.

Подтверждением сказанному может служить архивный документ ЦК Компартии Украины, который хранится в Центральном государственном архиве общественных объединений Украины под названием «О третьем совещании представителей забастовочных и рабочих комитетов Украины». Настоящий документ является, в сущности, отчетом заведующего отделом связи с Советами народных депутатов, политическими и общественными организациями ЦК Компартии Украины О. Смолянникова. В нем названный партийный чиновник утверждает, что «рабочие (забастовочные) комитеты выступают в первую очередь как структуры со своей ролью в политической борьбе оппозиционных сил за власть», председатели стачкомов в ряде областей, как правило, являются активистами Народного Движения. А ячейка Украинской республиканской партии (УРП) Новоград-Волынского автопредприятия, трудовой коллектив которого бастовал, консультировал и фактически направлял работу забастовочного комитета [15, с. 98-99].

Для нас настоящий документ интересен тем, что он констатирует активность политических партий в деятельности стачкомов. Следовательно, документ подтверждает нашу гипотезу о том, что политические силы пытались превратить рабочее движение в удобный для них инструмент политической борьбы.

Конечно, в таких условиях забастовочные комитеты не могли объективно оценивать политическую ситуацию, что, в определенном понимании, ставило под угрозу их функционирование как защитников прав и интересов рабочих. И свидетельство этому находим в периодической прессе. Так, например, во время предупредительной забастовки горняков в октябре в 1995 г. руководитель Независимого профсоюза горняков Донбасса охарактеризовал роль стачкомов как деструктивную во всем рабочем движении [2, с. 1]. А в 1998 г. член Донецкого стачкома М.Стародубцев отметил, что «безыдейность, а очень часто и безграмотность шахтерских лидеров привели к краху рабочего движения», а генеральные директора вместе с властными структурами сделали стачкомы орудиям давления на правительство [11, с. 4].

Сказанное выше объективно поднимает проблему стихийности в рабочем движении. По нашему убеждению, в начале 90-х гг. ни одной политической партии или общественной организации не удалось возглавить забастовочное движение, тем более объединить его под знаменами своей идеологии. Имела место лишь нескрываемая борьба за рабочих с целью захвата власти.

Мы склонны считать, что больше всего шансов возглавить рабочую стихию имели профессиональные союзы. Этому способствовал тот факт, что с провозглашением независимости Украины в центр своей деятельности они поставили защиту прав и представительство интересов своих членов. К тому же, в начале 1990-х годов явным становится стремление массовой общественной организации к использованию политических методов деятельности, что, по нашему мнению, было обусловлено отменой в 1993 г. права профсоюзов на законодательную инициативу. Таким образом, профсоюзная деятельность олицетворяла в себе проблемы и социальные, и политические. С этой точки зрения выглядит полностью логическим снижение роли забастовочных комитетов и переход рабочего движения под «крыло» профессиональных организаций.

Однако профсоюзные организации в силу того, что не имели опыт политической борьбы, были вынуждены искать союзника в этом виде деятельности. Потенциально им могла стать любая политическая партия, которая за своими принципами была ближайшей к профсоюзам. Хотя здесь для профсоюзов, как и для стачкомов, появилась угроза стать орудиями в политической игре политической партии. Ведь для нее профсоюзная ценность могла заключаться лишь в электоральных возможностях и в том, что профсоюзы имели определенное влияние на рабочее, в том числе и забастовочное движение. Следовательно, перед профсоюзами встала проблема сохранения собственной политической независимости. Хотя, стоит также отметить, что характер взаимоотношений партий и профсоюзов почти не изменился со времен СССР, а именно: последним отводилась роль «приводного ремня».

Подтверждением нашей гипотезы могут служить положения программных документов некоторых политических партий. Так, например, в Программе действий (избирательной платформе) в 1994 г. Украинская республиканская партия (УРП) провозгласила готовность сотрудничать со всеми рабочими союзами, которые стоят на принципах укрепления государственности Украины. Но, в то же время, УРП призывает рабочее движение к объединению, чтобы предотвратить приватизацию государственной собственности в интересах компартийной номенклатуры [9, с. 50]. На наш взгляд, такая позиция демонстрирует

действительные политические намерения УРП, которые связаны со свержением компартийной номенклатуры, а для рабочего движения такая борьба, скорее всего, выглядит как перспектива стать инструментом УРП для достижения партийных целей и укрепления позиций.

Относительно профсоюзов, то УРП, без любых намеков на сотрудничество, предлагает им лишь стать средством последующей демократизации общества [9, с. 22]. А если учесть, что программа такой демократизации разрабатывается партией, то есть основания считать неосуществленной перспективу независимости профсоюзов.

«Социал-демократическая партия (объединенная), – отмечается в ее Уставе, – стремится стать политическим инструментом согласования интересов широких слоев тружеников, работодателей, наемных работников, профессиональных и общественных объединений, всесторонне способствовать деятельности свободных профсоюзов и активно сотрудничать с ними» (перевод с украинского – прим. Н.Е.) [13, с. 2]. Таким образом, провозглашая себя защитником интересов профсоюзов в политической сфере, партия прямо отстраняет их от политической деятельности, которая делает общественные организации зависимой структурой, похожей на тот же «приводной ремень».

Проведенный анализ дает основания прийти к выводу, что рабочее движение и профсоюзы в 90-х годах XX в. рассматривались как «козырная карта» в руках разных политических сил.

Нередко акции протеста организовывались с целью предвыборной агитации. В связи с этим достоин внимания материал, опубликованный донецкой областной газетой «Жизнь» в ноябре 1998 года. По мнению корреспондента, митинг, организованный горняками, носил на половину предвыборный характер, а «большинство ораторов прямо призывали голосовать за представителей компартии» [5, с. 1].

Также имели место случаи использования акций протеста с целью давления на профсоюзы. Например, во время всеукраинской акции протеста в марте 1999 г. на митинге одна из выступающих, председатель сельской ячейки коммунистов Галина Лазуркевич, требовала от профсоюзов определиться с политическими «попутчиками», мотивируя это тем, что с сугубо экономическими требованиями профсоюзные акции «пробуксовуют» [14, с. 2].

Учитывая вышесказанное, мы склонны считать, что профсоюзы находились в достаточно затруднительной ситуации. С одной стороны, они постоянно находились под угрозой того, что организованные ними акции протеста будут использованы

в интересах определенных политических сил, а с другой – они, как защитники интересов трудящихся, не могли отстраняться от рабочих во время забастовок.

Таким образом, анализ предложенной проблемы дает нам основания сделать следующие выводы. Во-первых, рабочее движение само по себе всегда имело целью защиту интересов трудящихся, а его политический аспект носил преимущественно опосредствованный характер. Те же акции, в которых непосредственно выдвигались политические требования, были результатом действий определенных политических сил, которые пытались использовать рабочих в решении собственных проблем.

Во-вторых, в развитии рабочего движения на протяжении 90-х годов XX века прослеживается открытое стремление политических сил подчинить себе рабочее, а с ним и забастовочное движение, с целью манипуляции их возможностями. И, наконец, большой заслугой профсоюзов является то, что им в целом удавалось придерживаться нейтралитета в политических убеждениях, что позволило удерживать забастовочное движение в пределах действующего законодательства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков Ю. В. Рабочее движение в условиях перехода к экономике смешанного типа / Ю. В. Волков // Социс. – 1991. – № 1. – С. 75-78.
2. Гордеев А. Время стачкомов ушло. Инициативу взяли профсоюзы / А. Гордеев // Донецкий кряж. – 1995. – 6-12 октября.
3. ДАДО, Ф. Р – 6777, оп. 1, спр. 2.
4. Докашенко В. М. Соціально-політичні аспекти причин та наслідків літніх шахтарських страйків 1989 року / В. М. Докашенко // Нові сторінки історії Донбасу : Зб. статей. Кн. 9 / Гол. ред. З. Г. Лихолобова. – Донецьк : Вид-во ДонНУ. – 2002. – С. 21-39.
5. Мартынов М. Красных знамен не было, звучали «красные речи» и откровенная ложь / М. Мартынов // Жизнь. – 1998. – 6 ноября.
6. Мартынов М. Красных знамен не было, звучали «красные речи» и откровенная ложь / М. Мартынов // Жизнь. – 1998. – 6 ноября; Романенко Е. Донецкий стачком: «Нам не нужны Президент и депутаты, которые не слышат своего народа» / Е. Романенко // Киевские ведомости. – 1993. – 11 июня.
7. Материалы по забастовке. 1993 – 1994. Требования трудовых коллективов предприятий, организаций и учреждений

г. Горловка Донецкой области (июнь 1993 г.) // Текущий архив профсоюзного комитета в/о «Артемуголь».
8. Программа Коммунистической партии Советского Союза // Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – М. : Политиздат, 1986. – Т. 10.
9. Програмні документи Української республіканської партії. – К., 1994. – 72 с.
10. Русначенко А. Пробудження : робітничий рух на Україні в 1989-1993 роках / А. Русначенко. – К. : КМ AKADAMIA, 1995. – 230 с.
11. Стародубцев М. Гладиаторы стачкома, или Как «списывали» кредиты в угольной промышленности / М. Ставродубцев // Снежнянская жизнь. – 1998. – 18 февраля.
12. Статут і Програма Соціал-демократичної партії України (Об'єднаної). – [Б.М., Б.Р.]. – 40 с.
13. Фурманюк Е. Массовость, организацию и напор продемонстрировали шахтеры Донбасса 18 марта 1999 года / Е. Фурманюк // Шахтер Украины. – 1999. – № 7-8 (117-118) апрель.
14. ЦДАГОУ, Ф. 1, оп. 32, спр. 2767.
15. ЦДАГОУ, Ф. 1, оп. 32, спр. 2768.

АННОТАЦИЯ

Евсюкова Н.В. Проблемы политизации рабочего движения Украины (1990-2000 гг.).

В статье анализируется политизация рабочего движения в Украине в 90-х годах XX века и определяется роль профсоюзов в этом процессе. Автор приходит к выводу, что в указанный период забастовочная активность рабочих использовалась различными политическими силами для решения собственных электоральных проблем. Это, в свою очередь, способствовало политизации всего рабочего движения и привлечению профсоюзов к участию в политических процессах Украины 90-х годов XX в.

Ключевые слова: борьба, власть, забастовка, защита интересов, инструмент, политическая партия, профсоюз, рабочее движение.

SUMMARY

Evsyukova N.V. The Problems of politicization of the labor movement in Ukraine (1990-2000).

The politicization of the labor movement in Ukraine in the 90-s of XX century has been analyzed in the article and the role of trade unions in this process has been determined. The author comes to the conclusion that different political forces used the strike activities of

workers in the indicated period to solve their own electoral problems. That contributed to the politicization of the labor movement and involved the trade unions into the political processes in Ukraine in the 90-s of XX century.

Key words: fight, power, strike, defense of interests, instrument, political party, trade union, labor movement.

УДК 355.476

Кривчиков В.М.
(*г. Гродно, Республика Беларусь*)
кандидат исторических наук, доцент,
профессор кафедры тылового обеспечения
Гродненского государственного университета
имени Янки Купалы

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КВАРТИРАМИ КОМАНДНО-НАЧАЛЬСТВУЮЩЕГО СОСТАВА КРАСНОЙ АРМИИ (1925-1938 гг.)

На протяжении всего межвоенного периода обеспечение квартирами командного и начальствующего состава на территории Беларуси было проблематичным.

К 1925 г. сложился следующий порядок предоставления квартир начальствующему составу Красной Армии: отвод помещений в бывших офицерских флигелях, расположенных в военных городках; предоставление квартир в домах-общежитиях Наркомата обороны и съём квартир. Из трех вариантов лучшим считалось размещение в бывших офицерских флигелях. Эти квартиры имели некоторые удобства, плата за них взималась небольшая. Вторая категория военнослужащих, проживавших в общежитиях, находилась в более стесненных условиях. На каждого члена семьи в среднем приходилось от 4,5 до 6,8 м^2 площади. Подавляющее большинство семей имело одну комнату, в то же время плата за общежитие была довольно высокой. В съемных квартирах военнослужащие жили еще хуже, снимая угол у знакомых, проживая в квартирах, требующих серьезного ремонта. А если кому-либо и удавалось найти более-менее сносную комнату, то лишь за высокую квартирную плату [5, с. 77-78].

Положение с обеспечением квартирами начальствующего состава в Западном военном округе было настолько неблагоприятным, что 14 сентября 1926 г. РВС СССР издал Приказ № 540 «Об урегулировании жилищного строительства в Западном военном округе». В нем ставилась задача в целях устранения жилищного кризиса воинских частей, расположенных

по западной границе СССР, перейти к постройке барачных городков временного типа. С 1927 г. в Белорусском военном округе приступили к реализации приказа [5, с. 79]. Барачные городки просуществовали в большинстве своем до начала Великой Отечественной войны. За годы войны они были почти полностью разрушены, и к возведению новых «барачных городков временного типа» вернулись уже в начале 1990-х годов, когда с особой остротой встал вопрос размещения военнослужащих и членов их семей, возвратившихся вместе с воинскими частями из восточной Европы в Беларусь.

Квартирный вопрос стоял настолько серьезно, что в ноябре 1927 г., выступая на VII окружной партийной конференции округа, заместитель Председателя РВС СССР И.С. Уншлихт отмечал: «Квартирный кризис является одной из причин самоубийств среди начальствующего состава» [5, с. 76].

Партийное руководство БССР постоянно констатировало чрезвычайно тяжелые жилищные условия начальствующего состава гарнизонов округа. В 1928 г. это было особенно характерно для крупных гарнизонов, размещенных в городах Бобруйске, Полоцке, Гомеле, Минске, Витебске [1, л. 36]. Особенно тяжелая ситуация с расквартированием была в г. Минске. Норма обеспечения жильем в городе на душу населения с каждым годом уменьшалась: в 1923 г. она составила 6,37 м^2, в 1924 г. – 5,91 м^2, в 1925 г. – 5,23 м^2, в 1926 г. – 4,55 м^2, в 1927 г. – 4,45 м^2. Причем норма обеспечения жильем в 1928 г. составляла только 53 % минимальной санитарной нормы [4, л. 53].

15 июля 1929 г. на заседании Политбюро ЦК ВКП(б) был заслушан Нарком обороны К.Е. Ворошилов. По докладу принято постановление «Об обороне страны». В документе материально-бытовое положение начальствующего состава РККА признавалось недостаточно удовлетворительным и не соответствующим его служебной нагрузке [1, л. 7].

С 1930 г. обеспечение квартирами начальствующего состава было приравнено к выполнению задач по обеспечению боевой подготовки войск. Так, в приказе РВС СССР № 80 от 1930 г. требовалось учитывать необходимость размещения командного состава вблизи от расположения части. Начальникам гарнизонов предписывалось организовать обмен квартирами между начальствующим составом, живущим далеко от своих частей, организовать помощь в обеспечении дровами и водой.

Однако в последующие пять лет в БССР коренного улучшения в размещении начальствующего состава не произошло. Более того, неудовлетворительно решались вопросы строительства казарм и домов. Об этом говорилось в докладе начальника агитмассового

отдела Политического управления РККА Ф. Родионова Председателю СНК СССР и СТО А.И. Рыкову в июне 1930 г.: «Качество выстроенных казарм и домов начальствующего состава ниже всякой критики. Канализации в выстроенных казармах и домах нет. В некоторых домах начсостава из-за плохого состояния печей очень холодно… Водопровод сделан из деревянных труб, и весь течет…» [5, с. 82].

8 февраля 1934 г. представитель штаба Белорусского военного округа С.А. Сергачев отправил докладную записку в СНК БССР, где было указано, что общая потребность в квартирах начсостава войск округа составляла 4 974 м^2 по 13 гарнизонам. Решить эту проблему планировалось в 1934 г. только на 24,1 % по отношению к общей потребности в квартирах. Не разрешенной оставалась проблема ликвидации бесквартирья среди младшего начсостава РККА, для удовлетворения которых требовалось 3 874 квартиры. Штаб округа возлагал надежду на обеспечение квартирами за счет развертывания дополнительного жилищного строительства Правительством БССР [2, л. 48]. Надежда не оправдалась – до начала войны денежные средства на дополнительное строительство не были запланированы.

Несмотря на нехватку финансовых средств на строительство жилых домов, Наркомат обороны нёс неоправданно большие расходы по обеспечению существующих квартир мебелью. Дома командного и начальствующего состава РККА обеспечивались мебелью в соответствии с перечнем предметов, объявленном распоряжением коммунально-эксплуатационного управления РККА. Мебель предоставлялась во временное пользование за плату в размере 2 % в год от ее стоимости. Приказом НКО СССР № 232 от 17 октября 1937 г. была введена в действие «Инструкция о порядке снабжения и пользования мебелью в домах командного и начальствующего состава РККА». В ней предписывалось обеспечить мебелью по смете НКО СССР в первую очередь в районах, где начсостав не имел возможности закупить мебель [5, с. 87, 88].

В 1937-1938 гг. в связи с репрессиями стали освобождаться квартиры осужденных. По личному указанию И.В. Сталина Минскому гарнизону должны были передать 250 квартир репрессированных. Однако передача квартир шла крайне медленно, на что жаловался начальник Минского гарнизона комбриг А.А. Коробков в августе 1938 г. первому секретарю ЦК КП(б)Б П.К. Пономаренко. Руководство города неохотно передавало квартиры военным, так как существовали серьезные проблемы с размещением гражданского населения [3, л. 99].

Таким образом, в 1920-е-1930-е гг. размещение командного и начальствующего состава на территории БССР проходило

с большими трудностями. Несмотря на предпринимавшиеся попытки руководства БССР и Белорусского военного округа решить эту проблему, выправить положение с квартирным обеспечением не удалось.

ЛИТЕРАТУРА

1. Директивы Реввоенсовета. – Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Фонд 4п. Оп. 1. Д. 4700.
2. Переписка с воинскими частями о положении дел в частях Красной Армии. – Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Фонд 4п. Оп. 1. Д. 7601.
3. Переписка с воинскими частями по вопросам оборонного строительства, разбора красноармейских писем и жалоб, обслуживания воинских частей и др. – Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Фонд 4п. Оп. 1. Д. 13265.
4. Протоколы, выписки из протоколов, планы центральных и окружных комиссий по проведению 10-летия Красной Армии, отчеты и докладные об итогах проведения праздника. – Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Фонд 4п. Оп. 1. Д. 4116.
5. Степанова Е. Е. Культура быта начальствующего состава Красной Армии (1921 – июнь 1941 г.) : дис. ... канд. ист. наук : спец. 07.00.02 / Е. Е. Степанова. – М., 2006. – С. 77-78.

АННОТАЦИЯ

Кривчиков В.М. Некоторые аспекты обеспечения квартирами командно-начальствующего состава Красной Армии (1925-1938 гг.).

В статье рассмотрены проблемы, сложившиеся с обеспечением квартирами командного и начальствующего состава Красной Армии на территории БССР в 1920-е-1930-е годы. Показаны условия, в которых они проживали, состояние жилищного фонда.

Ключевые слова: квартирное обеспечение, командный и начальствующий состав, Белорусский военный округ.

SUMMARY

Krivchikov V.M. Some aspects of the apartments command personnel of the Red Army (1925-1938).

The article discusses the problems existing with providing flats officers and officers of the Red Army in the Byelorussian SSR in the 1920s-1930s. Showing the conditions in which they lived, the state of the housing stock.

Key words: house software, command and commanding structure, the Belarusian Military District.

УДК 341.231.12

Навка И.А.
(г. Горловка)
кандидат исторических наук, доцент,
доцент кафедры философии и истории
Горловского института иностранных языков

ОБЕСПЕЧЕНИЕ МИРНОГО СОСУЩЕСТВОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОИСКОВ НОВОЙ МИРОВОЙ СТРАТЕГИИ

Войны XXI века дают ответы на многие вопросы, которые интересуют человечество давно. В полном объеме они раскрывают как свою суть и содержание, так и характер, и функциональную роль в отдельном обществе, на региональном уровне и в мировом масштабе. Они убедительно подтверждают, прежде всего, ту истину, что любая война по своей сути является продолжением политики определенных государств, социальных движений средствами вооруженного насилия.

Кроме того, показывают, что война как социально-политическое явление имеет несколько ипостасей. Это и вооруженное противоборство, и состояние общества, и способ регулирования отношений между государствами и социальными силами, и способ разрешения противоречий и споров между ними, и способ изменения баланса сил и баланса интересов на разных уровнях, в том числе и на глобальном. «Современная война использует без счета все средства, имеющиеся в распоряжении; она знает только одно доказательство − действие силой (acte de force). Только разгромив противника в битве и поразив его путем преследования, она вступает с ним в переговоры» [6, с. 17].

Во многом это связано с тем, что война − это не просто вооруженная борьба, а особое состояние общества. Поскольку во время подготовки к войне, а особенно в ходе её, в жизни противоборствующих сторон происходят существенные изменения. Вооруженная борьба – это решающее средство достижения политических целей классов, правящих кругов к изменению во всех сферах общества от экономики до духовной жизни.

Характер и степень этих изменений исторически не одинаковы. Но всегда было так, что военные действия начинались и велись обычно тогда, когда к ним были готовы обе стороны, хотя и по-разному. Они вели подготовку во всех сферах − экономической, политической, дипломатической и идеологической.

Все войны XX века, особенно мировые, показывают, что для успешного ведения военных действий необходимы огромные экономические, социальные, политические, дипломатические

возможности и средства как накануне войны, так и во время ее ведения. Они не оставляют никаких сомнений в том, что с началом войны перестраивается вся жизнь общества, меняются взаимоотношения в различных сферах общественных отношений, и демонстрируют, что война − это особое состояние общества, качественно отличное от его мирного состояния.

Ситуация, сложившаяся в конце прошлого века, породила немало нелестных пророчеств относительно судеб мира и войны. Некоторые идеологи и политики утверждают, что люди либо не способны или не хотят, или, будучи подвластны разным субъективным склонностям, не могут учитывать уроки истории. Но есть и другое понимание перспектив исторического процесса и коренных проблем войны и мира. Суть его отражают возможности предотвращения войн, существующие в человеческом сообществе, а также возможности исключения войн из жизни общества в целом.

История вносит свои коррективы в проблему мира как состояния общественной жизни, отношений между странами, которые характеризуются отсутствием вооруженного противостояния. Конечно, между государствами, как и между людьми, даже в условиях мира бывают разные отношения: от сердечной дружбы до непримиримой вражды. Между этими полюсами масса оттенков, переходов. Но все эти оттенки, переходы не выходят за рамки мира, если нет вооруженной борьбы.

Современная цивилизация находится на критическом этапе своего развития. Уже сегодня видны очертания совершенно нового человеческого мира, который формируется в противоречиях и напряжениях нашей эпохи. Происходящие изменения столь фундаментальны, что западные философы-футурологи сравнивают их с переходом общества от каменного века к железному [5]. На самом деле, бурные изменения в области техники, технологии, научно-технический прогресс радикально обновляют предметную среду, в которой непосредственно протекает жизнедеятельность человека.

В то же время возникают совершенно новые формы кооперации человеческого труда, новые типы коммуникаций, способы хранения и передачи информации, связи и отношения в человеческих сообществах, новые формы взаимодействия культурных традиций. История человечества на наших глазах становится глобальной историей. Ранее она была историей отдельных народов, племен, регионов, историей отдельных, во многом автономных сфер культуры, техники, науки, поэзии, философии, религии. Теперь она определенно превращается в глобальную и единую историю: всё, что происходит в жизни

отдельных стран и народов, резонирует на весь земной шар; то, что происходит в одной сфере социальной жизни, сразу же отражается на всех остальных.

Человечество во всех его основных измерениях становится интегральным, целым, при разнообразии, которое постоянно увеличивается. Несомненным является факт слияния многочисленных подсистем и сфер социальной жизни, национальных традиций и культур, исторических ручейков в единый мощный поток. Можно достаточно уверенно говорить, что сейчас в мире идет напряженный поиск новых путей развития, новых человеческих ориентиров. Поиск осуществляется в различных сферах человеческой культуры − в философии, в искусстве, в религиозном постижении мира, в науке.

В частности, речь идет о фундаментальных основах человеческого бытия, о выработке новых ценностей, новых содержательных жизненных ориентиров, которые призваны обеспечить стратегию выживания и прогресса человечества, помочь пересмотреть прежнее отношение к природе, выработать новые идеалы человеческой деятельности, понимание перспектив развития человека. «С точки зрения войны и мира сегодня приходится считаться и учитывать, что страны, будучи сами по себе в военном отношении довольно слабыми, вместе с тем могут представлять серьезную угрозу всеобщему миру, поскольку входят в военные блоки крупных государств и превращаются, таким образом, в резерв и предстают собой дополнительное военно-стратегическое усиление стран» [3, с. 227].

Предпосылки для новой мировоззренческой ориентации создаются сегодня внутри самой цивилизации. В современном мире между собой сталкиваются и вступают в диалог совершенно разные культурные традиции. И человечество осознает, что надо учиться вести этот диалог. Нужно уметь менять систему отсчета, не считать свои ценности и культуру абсолютными, научиться понимать другого. Нужно найти новые способы социализации человека, воспитания его в духе уважения к достижениям самих культур, в духе толерантности. Важно, чтобы человечество от старых менталитетов перешло к новому видению мира. Новый образ жизни в этом мире обязательно должен вмещать стратегию ненасилия.

Если в прошлом война часто использовалась для решения спорных, а то и надуманных вопросов, то в наше время она должна быть полностью исключена из жизни общества из-за угрозы начала ядерной войны, которая уничтожит нашу планету. Поэтому нужно научиться мыслить по-новому, осознать всем государствам, особенно тем, которые имеют ядерное оружие, что

нельзя стремиться ни к военному превосходству, ни к мировому господству. Между государствами должны существовать отношения, основанные на взаимном доверии и способствующие укреплению мира во всем мире, культурному обмену и экономическому сотрудничеству.

Особое значение в этой связи приобретает вопрос: какой же нам нужен мир? Предыдущие рассуждения позволяют связать общий мир с определенной политикой, отметить для его укрепления значение международного сотрудничества, признать, что перед лицом угрожающей катастрофы является единственно разумный, единственно приемлемый выход, единственно возможная альтернатива − это мирное сосуществование. Это не «просто отсутствие войн, это такой международный порядок, при котором господствуют не военная сила, а добрососедство и сотрудничество, происходит широкий обмен достижениями науки и техники, ценностями культуры в интересах всех народов. Избавление от растраты огромных ресурсов на военные нужды позволяет направить плоды труда исключительно на создание новых благ. Государства становятся на путь самостоятельного развития, защищены от посягательств извне, что облегчает их движение на пути национального и социального подъема. Открываются благоприятные возможности и для решения коллективными усилиями всех государств глобальных проблем» [1, с. 28]. Мирное сосуществование отвечает интересам всех стран, всех народов.

Сформулирована позиция принципиально новая в истории общества. Речь идет об историческом веянии нашего времени − новое политическое мышление прокладывает свой путь вместе с ростом взаимозависимости и взаимодействия всех государств, становлением целостности международной жизни. Новое политическое мышление исходит из приоритета в мировом развитии общечеловеческих ценностей.

Современная концепция включает признание не только противоречий между государствами, но и определенного их единства, основанного на общей заботе о сохранении человечества. «Пришло время, когда ни одно государство не может защитить себя только военно-техническими средствами. Обеспечение безопасности все отчетливее приобретает значение политической задачи, и решать её нужно только путем разоружения. Безопасность уже не может быть односторонней. Она должна быть взаимной и общей» [7, с. 79]. Утверждая международный мир как высшую цель политики, новое политическое мышление отрицает войну между государствами в качестве орудия достижения политических целей.

Именно такой международный, или общий, мир нам нужен. Он способен закрепить систему международных и, прежде всего, политических, отношений между нациями, государствами, которые характеризуются «проведением политики ненасильственными средствами, политики мирного сосуществования государств, исключает возможность возникновения новой мировой воины и имеет материальную основу всемерного развития экономических и других связей для взаимной пользы государств. Такой мир не предполагает проведение внешней политики насильственными средствами при соблюдении принятых на себя государствами обязательств» [2, с. 143].

На смену всеобщему миру идет планируемый мир − такое состояние международных отношений, когда «принимаются целенаправленные меры, ведущие не только к ослаблению напряженности и всестороннему сотрудничеству, но и к прекращению гонки вооружений, поэтапному разоружению, и в конце – исключению мировых войн, к гарантированному миру, к созданию новой системы международных отношений на принципах мирного сосуществования» [2, с. 143]. Обеспечение безопасности государств должно перемещаться из сферы соотношения военных потенциалов в сферу политического взаимодействия и строгого выполнения международных обязательств; при этих условиях станет возможным формирование всеобъемлющей системы международной безопасности.

Колоссальный рост научно-технического потенциала должен использоваться более цивилизованно для совместного, полезного для всего человечества решения глобальных экономических, экологических, энергетических, продовольственных, медицинских и иных задач. Разнообразное и добровольное общение независимых государств и народов должно надежно служить их взаимообогащению − материальному и духовному, укреплять структуру всеобщего мира.

Мирное сосуществование предполагает широкое развитие сотрудничества. Договоры и соглашения, регулирующие двусторонние отношения, должны основываться на принципах равенства, обоюдной выгоды и невмешательства во внутренние дела друг друга. В концепции мирного сосуществования значительное место занимают и широкие проекты всестороннего сотрудничества. Предложения по использованию энергетических ресурсов, по оказанию помощи слаборазвитым в экономическом плане странам демонстрируют то, что политика мирного сосуществования открывает широкий простор для налаживания международного сотрудничества в самых разных сферах.

«Содержание современной концепции мирного сосуществования

характеризуется следующими основными чертами: мирное сосуществование не только как простое отсутствие состояния войны, но и как активное международное сотрудничество и борьба за укрепление всеобщего мира; мирное сосуществование как возможность предотвращения войн, осуждение и отрицание неизбежности войн; мирное сосуществование как мирное и дружное сотрудничество государств; осуществление права на самоопределение как важнейшая основа мирного сосуществования; отказ от участия в военных блоках» [3, с. 228-229].

Нельзя сводить мирное сосуществование только к отсутствию войны. Отсутствие войны, вооруженных конфликтов, несомненно, составляет чрезвычайно важное условие нормальных отношений, но оно есть лишь один из элементов концепции. Поэтому, именно в этом контексте определяются следующие характерные черты мирного сосуществования: истинный гуманизм, духовная возвышенность, нравственная чистота, уважение, открытость и восприимчивость ко всему лучшему в культуре других народов, стремление к равноправному взаимодействию, правде жизни и справедливости, миролюбию, способности сохраняться и развиваться, служить высшим целям человека и человечества.

Идея избавления государств, народов и всего человечества от войн зародилась давно. Однако лишь в последние три века она обретает форму конкретных программ, планов, политических установок и решений, организационных мероприятий, общественно-политических и межгосударственных структур, институтов, предназначенных для этого. Уничтожение войны − сложный, во многом еще не изученный и не налаженный процесс, который находится на начальной стадии своего развития.

Многие государства провозглашают приоритетной задачей предотвращения войн и вооруженных конфликтов. Возникает вопрос: почему государства и правительства ставят перед собой задачу только предотвращать войны и вооруженные конфликты, а не достичь их полного устранения. Ведь предупреждение, хотя и важное, но ограниченное в целях и результатах мероприятие. Оно может означать всего лишь откладывание войны, устранение непосредственных мотивов, создание временных препятствий для преобразования реальной возможности войны в действительность при ее принципиальном сохранении.

Исключительно важно с точки зрения перспектив устранения причин войн и конфликтов оценить опыт борьбы с войнами, накопленный человечеством в XX веке. Не оправдались надежды, что война исчезнет вследствие развития самой цивилизации по мере усиления разрушительности, катастрофичности последствий

войны. Даже ядерное оружие, накопленное в таких размерах, что им можно десятки раз уничтожить все живое на нашей планете, а также быстрое распространение в последнее десятилетие высокоточного оружия, сопоставимого по эффективности с ядерным, не останавливает войны и вооруженные конфликты, в том числе и возможность ядерного апокалипсиса.

Долгое время в XX веке надеялись ликвидировать войны решительным отказом государств от нее как средства достижения политических целей. Мечта об исключении войны из жизни общества посредством создания эффективной международной организации по поддержанию мира воплотилась в XX веке в двух крупнейших экспериментах по созданию международных организаций и установлению всемирного порядка, призванных обеспечить незыблемый мир. Первый эксперимент − создание Лиги Наций в 1919 г., как «беспрекословного гаранта мира» [4, с. 318], испытывает трагическое фиаско: через два десятилетия после появления этой организации мир погружается в крупнейшую по масштабам и разрушениями войну в истории человечества.

Новый глобальный эксперимент − создание после Второй мировой войны в 1945 г. Организации Объединенных Наций (ООН), которая имеет «двоякую главную цель: рассматривать угрозы миру, акты агрессии, споры и конфликты между государствами; обеспечивать мирное разрешение споров, подавлять угрозы миру и акты агрессии, осуществлять контроль над вооружениями и инициировать процессы разоружения» [4, с. 318]. К сожалению, как мы видим по последним событиям, данный эксперимент снова провалился.

Деятельность мирового сообщества в XX веке по преодолению войн не дает ожидаемых результатов вследствие ряда объективных и субъективных факторов. К первым следует отнести: антагонистический характер эпохи, отсутствие условий, господство милитаризма. Ко вторым: недостаточную интеллектуальную и нравственную зрелость человечества; узость и однобокость применяемых политиками мер по борьбе с войнами; неготовность мирового сообщества к целостной системе мер, направленных против материальной и духовной основ вооруженных конфликтов. Но в целом мы склонны считать, что накопленные в XX веке знания и опыт, созданные институты борьбы с войной являются всё же благотворным делом для будущего.

Необходимым условием успеха в этом деле является формирование мировым сообществом понимания источников и причин войн, разработка общей концепции преодоления войн и вооруженных конфликтов. Не правы те, кто утверждает, что

в XX веке не удалось отменить войну через преувеличение возможностей и сил для этого. Великие державы обладали достаточной силой, и если бы действовали совместно, то никто не посмел бы нарушить мир. Вопрос в том, было ли объективно невозможно достичь объединения сил или в этом виноват субъективный фактор?

Подводя итоги вышесказанного, хочется отметить очевидную неизбежность мирного сосуществования, в ходе которого между государствами разворачивается широкое экономическое и культурное сотрудничество. Понятие «мирное сосуществование» конкретизирует понятие «мир» применительно к отношениям между государствами. Необходимость такой конкретизации обусловлена тем, что мирное сосуществование выступает как принципиально новая форма мира, в рамках которой разворачивается историческое соревнование разных стран. Особенность мира в этих условиях заключается в том, что он является особой формой противоборства, исторического соревнования стран.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гобозов И. А. Марксистско-ленинское учение о войне и мире / И. А. Горбунов. – М. : Знание, 1986. – 41 с.
2. Мальков В. И. Мир и война : новое мышление / В. И. Мальков. – М. : Воениздат, 1989. – 191 с.
3. Никольский Н. М. Основной вопрос современности. Проблема уничтожения войн / Н. М. Никольский. – М. : Междунар. отношения, 1964. – 429 с.
4. Серебрянников В. В. Войны в России : социально-политический анализ / В. В. Серебрянников. – М. : Науч. мир, 1998. – 380 с.
5. Тоффлер Э. Война и антивойна / Э. Тоффлер. – М. : Транзиткнига, 2005. – 412 с.
6. Фош Ф. О ведении войны. Маневр перед сражением / Ф. Фош. – М. : Воениздат, 1937. – 470 с.
7. Ясюков М. Война и мир как глобальная проблема / М. Ясюков // Общественные науки. – 1987. – № 5. – С. 76-92.

АННОТАЦИЯ

Навка И.А. Обеспечение мирного сосуществования в контексте поисков новой мировой стратегии.

В статье рассматривается феномен войны в философском контексте и обосновывается, что война − это не просто вооруженная борьба, а особое состояние общества.

Ключевые слова: война, мирное сосуществование, современная цивилизация.

SUMMARY

Navka I.A. The supporting of peaceful coexistence in the context of search for new world strategy.

In the article the phenomenon of the war is considered in philosophical aspect. It is proved that war is not only a warfare, but also the specific sate of society.

Key words: war, peaceful coexistence, modern civilization.

УДК 930.1 (367) “20”

Никулин Ю.А.
(г. Горловка)
ассистент кафедры философии и истории
Горловского института иностранных языков

ПРОБЛЕМА ЭТНОГЕНЕЗА СЛАВЯН В СОВРЕМЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

Проблему этногенеза славян можно отнести к так называемым «вечным вопросам» историографии. Ученые неоднократно будут поднимать эту тему, парадоксальность которой заключается в том, что являясь достаточно широко исследуемой, она все же остается недостаточно исследованной. Располагая целым рядом теорий и неисчислимым количеством гипотез, спектром от абсурдно мифологизированных до научно аргументированных, вопрос происхождения наиболее крупной этноязыковой общности на территории Европы остается нерешенным.

Актуальность проблемы в контексте отечественной историографии обусловлена несколькими основными, на наш взгляд, факторами. Во-первых, это патриотическая направленность проблемы, ведь на любом этапе функционирования этноса вопрос идентификации собственных корней будет основополагающим, задающим векторы будущему развитию данного этноса. Во-вторых, это противоречивая природа самого вопроса, ведь именно противоречия обеспечивают сохранение актуальности и развития проблемы. Третий же фактор обусловлен первыми двумя, основываясь на исключительной роли проблемы для представителей этноса, – это идеологизация вопроса. Во все времена, посредством использования контраста разных полярных аспектов противоречивости вопроса, разные политические течения будут использовать его для реализации определенных целей. Последний фактор, создавая значительную почву для развития проблемы, в то же время является и фактором, блокирующим ее рациональное разрешение, так как оставляет за собой шлейф исследований и гипотез, призванных реализовать

всего одну цель – произвести определенный политический эффект, причем сами гипотезы зачастую абсолютно деструктивны по отношению друг к другу.

Мы считаем, что вероятность внести принципиально новые сведения или произвести революционные открытия в области исследования данного вопроса – близится к нулю, так как проблема происхождения славян длительное время занимала умы как отечественных, так и зарубежных исследователей. Период открытий в исследовании данного вопроса миновал уже достаточно давно, поэтому для его рационального развития более уместным было бы сфокусировать внимание на теоретическом багаже проблемы. Еще одним фактором, блокирующим научную эволюцию вопроса, на наш взгляд, является постоянный поиск инновационных путей решения проблемы, который приводит их исследователей к старым теориям и именам их авторов. В данном случае попытка поиска иглы в стоге сена не способна увенчаться успехом, наиболее рациональный путь – это систематизация «стога сена», по окончанию которой искомая «игла» будет обнаружена сама по себе.

Как было сказано выше, теоретическая база весьма обширна и охватывает все возможные сценарии происхождения и дальнейшего развития славян. Поэтому систематизация гипотез и теорий, с последующим выделением наиболее научно аргументированных, позже синтезированных в одну доминантную теорию, – это невероятно сложный и трудоемкий процесс.

Естественно, что на завершающем этапе систематизации исследование должно быть сопряжено с данными неисторических наук, например лингвистики или генетики. Но на начальных этапах, на наш взгляд, лучше избегать кооперативных связей между науками, так как они зачастую вызывают путаницу и как следствие, изначально некорректные гипотезы. Например, лингвистический анализ схожих этнонимов объединяет их в одну группу, что позже дает толчок для создания гипотез, отождествляющих представителей внутри этой группы. Так, лингвистическая схожесть этнонимов – славянского племени венедов, кельтского племени венетов, адриатических венетов и германских венделов – породила целую ветвь гипотез, которые отстаивали тождество между представителями этих двух или более этнических групп.

Более детально подобный случай мы можем рассмотреть на примере теории Павла Йозефа Шафарика, в которой известный славист отождествляет славян с ванами из скандинавской мифологии [4, с. 232]. На первый взгляд теория может показаться

ненаучной, но события «Саги об Инглингах» Снорри Стурлусона разворачиваются в Мидгарде – мире людей, следовательно, обители скандинавских богов – Асгарда и Ванахейма имеют реальные географические координаты. Снорри Стурлусон помещает Ванахейм на территории устья реки Дон: «С севера с гор, что за пределами заселенных мест, течет по Швеции река, правильное название которой Танаис. Она называлась раньше Танаквисль, или Ванаквисль. Она впадает в Черное море. Местность у ее устья называлась тогда Страной Ванов, или Жилищем Ванов. Эта река разделяет трети света. Та, что к востоку, называется Азией, а та, что к западу, – Европой» [3].

Изначально Шафарик основывает теорию на лингвистическом сходстве этнонима «венеды» с названием богов «ванны», которые, в некоторых вариантах написания и произношения, могут выступать как корень и производное от этого корня слово. Эта теория подтверждается и другими лингвистическими примерами: финским этнонимом «wänälainen» или германским «wenden», служившим для обозначения полабских славян и основанных от схожего корня. Автор также подтверждает эту теорию тем, что эту территорию населяло славянское племя антов, действительно достаточно сильное и имеющее возможность противостоять племени Одина: «Один пошел войной против Ванов, но они не были застигнуты врасплох и защищали свою страну, и победа была то за Асами, то за Ванами. Они разоряли и опустошали страны друг друга» [3]. Однако анты, если учесть даже максимальные границы расселения, не заселяли территорию устья Дона. Представители славян появляются достаточно поздно в этом регионе, который длительный период времени принадлежал кочевым племенам. Это подтверждают и археологические раскопки, которые свидетельствуют о том, что следы, оставленные славянскими племенами на этой территории, очень скудны и принадлежат, в основной своей массе, праславянским культурам, населявшим регион до того, как были вытеснены кочевыми племенами, а следовательно, и до событий, описанных в саге.

Таким образом, из вышеперечисленных примеров мы можем заключить, что использование межнаучных связей на ранних этапах исследования скажется негативно на результатах самого исследования и лишь умножит пути рационального разрешения проблемы, положенной в основу. Использование связей с неисторическими науками на завершающих этапах, наоборот, лишь позитивно скажется на научной эволюции проблемы, так как межотраслевые связи на этих этапах будут играть исключительно арбитральную роль, составляя последний

уровень фильтрации доминантных теорий. Так как масштабные процессы формирования и развития этнических общностей не могут оставлять след в исключительно исторической плоскости, данные лингвистических, географических, генетических и других исследований могут существенно влиять на развитие проблемы в науке, имея право наложения «вето» на определенные исторические теории, которые не находят среди них подтверждения.

Возвращаясь к вопросу о славянах и их месту в истории, стоит задаться вопросом: «Почему вопрос именно славянской общности является весьма противоречивым и окончательно не решенным?». Многие ученые, в том числе и Аполлон Григорьевич Кузьмин в своей работе «Руги и русы на Дунае» [5, с. 539], говорят об извечной политизации данного вопроса. Ранее мы выносили подобный фактор, обеспечивающий сохранение актуальности проблемы в контексте отечественной историографии. В данном случае суть фактора остается сходной, меняется лишь масштаб − от локального до глобального. Вопросы становления славян связаны с противоречиями, не менее резонансным является проблема о происхождения славянской государственности, в которой прослеживается не меньшее влияние аспектов политического характера.

Проблемой становления славян занималось множество ученых, представителей разных стран и народов. Важной особенностью является то, что все свои исследования автор проводит, преломляя через собственную «призму» ментальности и идеологии, то есть все научные взгляды человека все равно формируются внутри его субъективной реальности.

Этот фактор, безусловно, важен, но все же не является основополагающим. Уникальность славян обеспечена, в первую очередь, их географическим положением, и именно географический фактор – основополагающий. Среди основных особенностей географического положения древних славян на первый план выходят две, как наиболее значимые для формирования уникального этноса. Во-первых, это пограничное расположение: славянские народы, как в современности, так и в глубоком прошлом, занимали положение в районе стыка Европы и Азии и играли роль своеобразного «фронтира» между Востоком и Западом. И это оставило глубокий след в славянской культуре, в особенности восточнославянской, впитавшей характерные черты и восточной, и западной. Во-вторых, это относительно центральная позиция, при которой славяне были окружены представителями разных групп племен. Если брать границы расселения славян в IV в., описанные Иорданом [1, с. 469] и более широко растолкованные Еленой Чеславовной Скрижинской [2,

с. 28], то можно обнаружить, что славянские племена граничат с различными крупными племенными группами, а именно: с севера − с балтийскими и финскими племенами, с запада – германцами, на юге − с кельтами и иллирийцами, а с запада – ираноязычными кочевниками.

Таким образом, находясь на своеобразном «перекрестке» культур, славяне формируют уникальную культуру, трансформируясь под влиянием и частично ассимилируя черты множественных соседей. Именно этот аспект становится «яблоком раздора» в данной проблеме, создавая почву для множественных теорий. Ведь, находя отпечатки соседних культур на теле славянской, исследователи тут же начинают чертить «генеалогическое дерево», выискивая «отцов и детей», причем выстраивая последовательность зачастую не в пользу славян и напрочь забывая о фактах, свидетельствующих о достаточной самобытности на определенных периодах, чтобы соотноситься с остальными культурами не на правах «наследников», а на «братских», возможно младших, но все же «братских».

Суммируя все вышесказанное, следует отметить, что проблема этногенеза славян достаточно стара, но при этом до сих пор актуальна в историографии. Однако, несмотря на свою актуальность, на наш взгляд, вряд ли найдет свое рациональное разрешение из-за излишней идеологизации и политизации, так как для решения проблемы требуется наиболее независимый и центральный путь, абсолютно абстрагированный от каких-либо субъективных факторов. Важнейшее место в становлении славян занимает их географическое положение, размещающее их на «культурном перекрестке», обеспечивающем их неповторимость, но тем самым усложняющем вопрос об их этнической идентификации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иордан. О происхождении и деяниях гетов. Getica / Иордан. − М. : Изд-во восточ. лит., 1960. − 436 с.
2. Скржинская Е. Ч. О склавенах и антах, о Мурманском озере и городе Новиетуне / Е. Ч. Скрижинская // Византийский временник. − 1957. – Вып. XII. – С. 2-30.
3. Стурлусон С. Сага об Инглингах [Электронный ресурс] / С. Стурлусон. – Режим доступа : http://norse.ulver.com/src/konung/heimskringla/ynglinga/ru.html.
4. Фомин В. В. Варяго-Русский вопрос в историографии / В. В. Фомин. – М. : Рус. панорама, 2010 – 620 с.
5. Шафарик П. Й. Славянские древности : в 2 т. / П. Й. Шафарик ; пер. О. М. Бодянского. − 2-е изд. − Часть историческая. − Т. I. − К. I-я. – М. : Унив. тип., 1847. – 464 с.

АННОТАЦИЯ

Никулин Ю.А. Этногенез славян в современной историографии.

Данная статья рассматривает вопросы, связанные с этногенезом славян и его проблематикой научной эволюции в контексте современной историографии. Особое внимание уделяется причинам и факторам, составляющим основу противоречивости и невозможности рационального решения проблемы на данном этапе. Также автор формирует гипотезу по возможному преодолению существующих противоречий, что в свою очередь послужит толчком для формирования ряда доминантных теорий.

Ключевые слова: этногенез, историография, идеологизация, политизация, «Сага об Инглингах», Ванахейм, венеды.

SUMMARY

Nikulin Yu. The Ethnogeny of the Slavs in the present-day historiography.

In this article the author examines the questions, connected with the ethnogeny of the Slavs and the problems of its scientific evolution in the context of the present day historiography. The special attention is devoted to the reasons and factors, which are forming the basis of the contradictory of the question. The author is also forming the hypothesis about the rational ways to solve the contradictions that afterwards could give an opportunity to purpose the range of the dominative theories.

Key words: ethnogeny, historiography, ideologization, politicization, Ynglinga Saga, Vanaheymr, Veneds.

УДК 370.174

Окунцов Б.П.
(г. Горловка)
кандидат философских наук, доцент,
доцент кафедры философии и истории
Горловского института иностранных языков

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В трансформирующейся социальной системе, а такой является украинское общество, интерес к закономерностям вовлечения личности в политику, к детерминации её политического поведения и сознания возрастает, включая в орбиту исследований всё

новых специалистов в области общественных дисциплин. Объединенными усилиями представителей различных областей социальных знаний в последнее время было собрано немало сведений о политической социализации и построены теоретические концепции для объяснения и прогнозирования этого процесса. Ныне проблема политической социализации, её кризиса, её влияния на политическую культуру выдвинулась на одно из первых мест в ряду других направлений исследования политики.

Вокруг изучения политической социализации сложилось самостоятельное научное направление, в русле которого в последние десятилетия работают многие учёные (Э. Баталов, А. Волович, К. Гаджиев, Л. Гозман, Г. Дилигенский, А. Мигранян, С. Макеев, В. Мшвениерадзе, А. Надточий, В. Полохало, А. Слюсаренко, Е. Шестопал, В. Щегорцов и др.). Их разработки интересуют практиков, ищущих средства мобилизации всё новых сторонников для действующих политических сил, поскольку политическая социализация является сферой борьбы за будущие массовые формы политического поведения и сознания. Стратегии по освоению механизмов политической социализации стали составной частью конкретных политических программ либералов и консерваторов, левых и правых радикалов, многих партий и движений самых разных направлений. Втягивание людей, особенно молодежи, в политическую жизнь на компетентной, квалифицированной основе и тем самым превращение их в субъектов политического процесса во многом зависит от адекватного отражения содержания понятий «политическая социализация» и «политическая культура», их типов, функций, субъектов, стадий политической социализации, критериев определения степени включенности социальных акторов в политическую жизнь. Эти научные знания уже сейчас являются и еще в большей степени в будущем станут теоретической и методологической базой осознанного участия в политической жизни общества и фактором политической социализации, прежде всего, молодежи и повышения её политической культуры.

Понятие «политическая социализация» возникло по аналогии с термином «социализация», который родился в рамках социологической науки для описания процесса формирования личности под воздействием социальной среды. Социализация охватывает все сферы жизнедеятельности общества, и в первую очередь, такую определяющую, как политика. Человек никуда не может от неё уйти, всегда при любых обстоятельствах и при любых политических режимах, он выполняет определённые политические роли. Вовлечение в политику, овладение теми или иными политическими ролями охватывается понятием

«политическая социализация», которое вошло в современный научный оборот, начиная с конца 50-х годов XX века.

В самом общем виде политическую социализацию можно определить как «процесс обучения, усвоения и присвоения символической сферы политического мира, а также некий результат его, резюмируемый понятием "политическая культура" [3, с. 18]. Политическая социализация – это совокупность процессов становления политического сознания и поведения, принятия и исполнения политических ролей. По своему содержанию она представляет собой своеобразное введение человека в социально-политическую среду, приобщение его к системе функционирующих политических ориентаций, традиций, навыков, передачу и усвоение им существующих политических отношений, процессов, явлений, включение в систему политических связей посредством развития его социальной и, в первую очередь, политической активности.

Социализация в сфере политики существенно влияет на формирование и развитие личности. Она охватывает весь процесс становления человека как субъекта политических отношений и политической деятельности. Процесс политической социализации, во всех её направлениях и видах, оказывает непосредственное влияние на политическую культуру как самого человека, так и той или иной социальной группы и общества в целом. Политическая культура представляет собой качественную характеристику всей политической жизни (политических отношений, существующих институтов власти и управления и т.д.). Поэтому политическую культуру нельзя сводить к отдельным, хотя и очень важным явлениям этой сферы общественной жизни, например, только к политическому сознанию или политическому поведению. В этой связи в методологическом отношении принципиально важна идея о том, что в делах культуры достигнутым нужно считать то, что вошло в быт, привычки. Политическая культура включает в себя не всё политическое сознание и политическое поведение. В неё входит устоявшееся, типичное, что характерно для политической жизни общества, для политического сознания и поведения основной массы населения, словом, то, что вошло в привычку. В политическую культуру входит не просто сознание и поведение, а усвоенные представления, навыки и умения, которые типичны, характерны для данной социальной общности. Следовательно, кратко политическую культуру можно было бы определить как «совокупность стереотипов политического сознания и поведения, присущую данной социальной общности» [6, с. 106].

Политическая культура определяет наиболее типичные образцы и правила политического поведения. Эта совокупность

ценностей, установок, убеждений, ориентаций и выражающих их символов является общепринятой и служит упорядочению политического опыта и регулированию политического поведения всех членов социальной группы или общества в целом. Она включает в себя не только политические идеалы, ценности и установки, действующие нормы политической жизни, но и объективные элементы, закрепленные в политических институтах.

Политическая культура, усвоенная индивидом в процессе его политической социализации, превращается в основу политического поведения и сознания. При этом политическая культура выступает их регулятором. В этой связи можно говорить о функциональной зависимости политической социализации и политической культуры. Последняя не только результат, но и важнейший фактор политической социализации личности. Формируясь в процессе исторического развития, политическая культура создает своеобразные в исторической последовательности напластования в общественном сознании. При определенных условиях из них складываются базовые общественные, в том числе и политические, ориентации. Будучи продуктом политической культуры, эти ориентации служат в то же время её составной частью, обладают высокой устойчивостью и образуют ту основу, на которой и возникает конкретное политическое поведение. Являясь фактором политической жизни общества, политическая культура всегда формируется на определенном уровне политической идеологии и социальной психологии. Она включает в себя устоявшиеся идеи, убеждения и взгляды, способы деятельности, индивидуальный и общественный опыт, традиции, привычки, чувства. Иначе говоря, – это «единство объективных, социально-нормативных компонентов сознания и поведения, субъективных состояний, которые отражают переживание соответствия этих нормативов реальной жизни» [5, с. 27].

Таким образом, в структуре политической культуры можно выделить, во-первых, уровень развития и соотношения устоявшихся политических, правовых, моральных и психологических норм-регуляторов общественных отношений; во-вторых, эмоционально-коммуникативные и поведенческие компоненты формирования общественного сознания и усвоение их отдельной личностью и социальными группами. Очевидно, что рациональным является диалектическое соединение этих двух аспектов при рассмотрении и политической социализации и политической культуры. Так, наиболее оптимальной можно рассматривать точку зрения тех политологов, которые

считают, что понятие «политическая социализация» шире, чем политическое воспитание и просвещение, так как охватывает не только целенаправленное влияние на личность господствующей идеологии и политики, не только стихийное влияние, но и личную политическую активность [См.: 7, с. 83]. Политическая культура также может быть вовлечена и оценена только через реальность политического действия и поведения субъектов. Она есть – интегральная характеристика индивидуального или коллективного социального субъекта, которая фиксирует уровень развития не только его политического сознания, но и политической деятельности, поведения. Оценивая содержание, характер политической деятельности и поведения, можно определить качество и уровень политической культуры её носителя (индивидуального или коллективного). Критерием политической культуры социального субъекта является его реальная политическая практика. Тем самым, при определении путей повышения политической культуры личности, социальной группы, следует исходить из признания важности исследования как тех политических ценностей, норм, идеалов, символов, традиций, которые в ходе политической социализации передаются этим субъектам политического процесса, так и того общего смысла, который они придают её деятельности. Одно из определений, данных в рамках рассматриваемого методологического подхода, гласит: «Политическая культура – это реализация политических знаний, ценностных ориентаций, образцов поведения социального субъекта (личности, социальной группы, общества) в исторически определенной системе политических отношений и политической деятельности. Она включает зафиксированный в обычаях и законах политический опыт общества, его социальных групп, индивидов, уровень их представлений о политической власти и политических отношениях, способность дать правильную оценку явлениям общественной жизни и занять политическую позицию в ней, выраженную в конкретных социальных действиях» [2, с. 183]. В приведенном определении схвачены главные стороны политической культуры.

Бесспорно, что политическая культура представляет собой один из главных качественных признаков политического субъекта. Субъектом политической социализации и политической культуры может быть не только индивид, но и социальная группа, политическая организация и т.п. Содержание политической культуры разных политических субъектов неодинаково по объему, структуре и т.д. Носителей политической культуры (субъектов) подразделяют как на неинституализированные субъекты (индивиды, социальные группы и слои), так и

институализированные субъекты (государство, политические партии и союзы, группы давления).

Для понимания механизмов политической социализации и особенностей политической культуры той или иной социальной группы (например, студенческой молодежи) такая дифференциация политических субъектов очень важна. Зачастую в конкретных исследованиях теоретиков системного анализа эти уровни субъекта политической культуры остаются нерасчлененными. Изучая взгляды Л. Пая, С. Липсета, Г. Алмонда, С. Вербы и других зарубежных авторов, нельзя понять, кто в их трактовке является субъектом политической культуры: отдельный индивид, у которого берут интервью, его референтная группа или партия, которую он представляет? [См.: 1, с. 128]. Причиной этого является недифференцированный подход к субъекту политической культуры, когда данные, полученные в исследовании политической культуры индивида, переносятся на социальную группу без учета её специфики, а данные, полученные в специальной группе, – на макросоциальные общности (нации, регионы и т.д.) или общество в целом. Но это разные уровни анализа, в них используется различный категориальный аппарат, они не могут быть механически совмещены. Политический субъект не ограничен только субъектом-индивидом, отдельной личностью. В политике задействованы социальные группы и общности. Последние также обретают определенные формы политической культуры и являются её коллективным носителем. Политическая культура отдельной личности – это совокупность элементов её политического сознания и политического поведения. Их характер и качество, самобытное содержание, взаимодействие и обусловленность дают возможность оценивать уровень политической зрелости личности, её политическую культуру. Вместе с тем нельзя ожидать, что знание особенностей политического сознания и поведения отдельных индивидов составит в сумме картину политической культуры социальной группы или общества в целом. С другой стороны, невозможно составить представление о политической культуре (в частности, студенческой молодежи), не обратившись к научному анализу политического поведения отдельных её представителей. Точно так же политическая культура общества является синтезом соответствующих культур всех существующих в нем социальных общностей и политических институтов.

Категория «политическая культура» многоплановая. Она характеризует как образ поведения и деятельности индивидуальных и коллективных субъектов в сфере политики, так и способ функционирования и развития политических

институтов и системы в целом. На вопрос, что главное в анализе политической культуры, правильным может быть только ответ, указывающий на конкретного её носителя. Если речь идет об индивидах и отдельных социальных группах, то главное – анализ интериоризированных (то есть усвоенных субъектом, переведенных во внутренний мир) ценностных, нормативных и мотивационных компонентов политической деятельности и соответствующих позиций по отношению к системе власти.

Учитывая данные теоретические положения, мы обретаем некий методологический фундамент и можем определенным образом отнести к политической культуре любого субъекта политического процесса, в том числе студенческую молодежь, а следовательно – изучить её. Настоящий методологический подход может быть приемлемым при анализе политической культуры индивидов и отдельных социальных групп. В то же время, если речь идет о культуре в связи с анализом политической системы в целом, акцент переносится на качество, состояние образующих систему институтов власти и управления, на объяснение способов (моделей) функционирования властных отношений. На первый план выдвигается культура властвования, характеризующая отношения политических институтов к членам общества.

Методологическим ориентиром к характеристике политической культуры социальных групп, в том числе студенческой молодежи, является также знание всего комплекса элементов, относящихся к политической культуре. Это: а) знание о политике, представление о власти и т.д.; знакомство с политическими фактами, интерес к ним; б) оценка политических явлений, оценочные мнения о том, как должна осуществляться власть; в) эмоциональная сторона политических позиций, например, любовь к родине, нетерпимость к политическим противникам и т.п.; г) признанные в данном обществе образцы политического поведения, которые определяют, как можно и как следует поступать в политической жизни.

Простая констатация факта существования комплекса элементов, объединенных категорией политической культуры, не снимает вопроса о том, как эти элементы реализуются в конкретном политическом процессе, поведении различных социальных групп. Дело в том, что одни и те же политические установки, ценностно-нормативные ориентации и идейно-политические принципы у разных людей и социальных групп в конкретном политическом поведении проявляются по-разному. Это важно учитывать при оценке и характеристике политической культуры различных субъектов, в частности, такого субъекта политической культуры, как, например, студенческая молодежь. Но, зная эти элементы, можно заключить, что стать

субъектом политической культуры – это значит научиться осознавать, выражать и защищать свои интересы в политической системе и вместе с тем развивать и совершенствовать политическую систему в соответствии с этими интересами.

Не менее важен для понимания политической культуры ответ на вопрос об её объекте. Таким объектом, на который направлены субъективные установки, ценности, убеждения личности, является политическая система в целом и её отдельные компоненты: политический режим, политические партии, государство, институты, политические движения, элиты и лидеры и т.д. Эти объекты являются также агентами, или факторами, политической социализации и её результата – политической культуры.

Агенты, или факторы политической социализации личности играют важную роль в формировании и развитии её политической культуры. Они могут быть разных видов, качества и широты воздействия на личность. В современных условиях в формировании политической культуры, в процессах политической социализации участвуют не только стихийные, но и целеполагаемые начала, не только сами идеи, концепции, идеологические программы, но и их информационно-идеологическая деятельность, осуществляемая через различные социальные институты, такие как школа, вузы, семья, церковь и т.д.

К непосредственным факторам политической социализации относятся политические институты и организации (государство, политические партии, движения, политический режим, политические элиты и лидеры, группы интересов). Вся совокупность этих факторов образует систему, которая с помощью политических механизмов стремится контролировать и направлять политическое поведение личности. Воздействие политической системы на социализацию личности осуществляется двояким способом: непосредственным путем пропаганды определенных сведений, несущих познавательную и эмоциональную нагрузку, популяризации образцов поведения личности, которая может служить примером для других; косвенно – путем создания условий деятельности, в которых возникает склонность поступать именно так, а не иначе.

К числу факторов политической социализации и формирования политической культуры относятся не только собственно политические, но и неполитические факторы: семья, группы сверстников, церковь, звенья непрерывной системы образования, профессиональные и женские организации, культурные и спортивные объединения и другие. К факторам политической социализации личности относятся также средства массовой

информации и коммуникации. Печать, радио, телевидение, кино влияют на человека непосредственно и формируют у него отношение к политическим ценностям, защищают одни и опровергают другие политические идеалы.

Важную роль в политической социализации личности играют и такие неполитические факторы, как социально-экономические условия и образ жизни человека, национальные политические традиции и даже отдельные важные для жизни индивида общественные негативные явления. Речь, в частности, идет о таких событиях, как невыплата заработной платы, безработица, обман населения со стороны государства или отдельных политических лидеров и т.д. В определенных общественных ситуациях неполитические факторы могут оказывать на политическую социализацию личности более существенное влияние, нежели собственно политические агенты.

Таким образом, политическая социализация – сложный и неоднозначный процесс, в механизме осуществления которого и в формировании политической культуры участвуют различные факторы со своей спецификой и функциями. В этом процессе имеются объективные и субъективные стороны. На пересечении характеристик субъекта и объекта политической социализации и политической культуры вырисовывается личный профиль политических ориентаций человека. Последний играет в этом процессе активную роль, так как факторы политической социализации и культуры выступают также способами и средствами выражения политической активности личности, её политического самоутверждения. На разных этапах развития личности и в различных типах общества на первый план выдвигаются различные факторы в зависимости от конкретных обстоятельств политической жизни, особенностей политического строя общества и другие.

Под влиянием тех или иных факторов процесс политической социализации и формирования политической культуры включает в себя различные уровни. Во-первых, самый низкий – личностный уровень политической социализации, на котором личность испытывает воздействие со стороны людей, составляющих непосредственный круг её общения и оказывающих прямое влияние на её политическую психологию, ценности и установки. Среди механизмов политической социализации здесь можно выделить подражание, внушение, которые помогают человеку адаптироваться к политическим условиям и сформировать политическую идентификацию. Во-вторых, социальный уровень политической социализации охватывает общество в целом и большие социальные группы: профессиональные группы,

национально-этнические общности, студенческую молодежь и другие. На этом уровне на личность воздействуют такие факторы, как государство, правительство, политические партии, социально-экономические кризисы, безработица, уровень преступности в стране и другие. В-третьих, международный уровень, охватывающий международные сообщества и организации. Здесь на личность воздействуют принятые в международном сообществе ценности, нормы и факторы: недопущение распространения ядерного оружия, угрозы международных конфликтов, предотвращение глобальных катастроф, международных финансовых кризисов и другие.

Методологическая основа анализа политической социализации и политической культуры, рассмотренная здесь, не исчерпывает её арсенала, её возможностей при осмыслении этих явлений. Существуют, на наш взгляд, и другие не менее важные методологические подходы для понимания политической социализации и политической культуры, которые требуют своего анализа. Тем более, что на начало XXI столетия закономерно появилась категория «новая политическая культура», означающая культуру продвижения, прежде всего, таких ценностей, как солидарность, справедливость, политическое участие [См.: 4, с. 16-17]. Вместе с тем, рамки настоящей статьи не позволяют в наиболее полной мере решить эту задачу. Чем богаче и тоньше методологическая база, тем шире возможности для познания как политической социализации и политической культуры, так и особенностей их формирования у субъектов политического процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алмонд Г. А. Гражданская культура и стабильность демократии / Г. А. Алмонд, С. Верба // Политические исследования. – 1992. – № 4. – С. 126-134.
2. Бабосов Е. Политическая культура советского человека / Е. Бабосов. //: Вопросы теории в жизнь. – М. : Политиздат, 1987. – С. 179-187.
3. Макеев С. Политическая социализация в постсоветской Украине / С. Макеев, А. Надточий // Політична думка. – 1997. – № 1. – С. 18-29.
4. Нагорна Л. Політична культура і культура політики : етичні аспекти / Л. Нагорна // Політичний менеджмент. – 2009. – № 6. – С. 14-24.
5. Полохало В. Політична культура та політична думка / В. Полохало, А. Слюсаренко, В. Волович и др. // Політична думка. – 1993. – № 1. – С. 27-29.

6. Фарукшин М. Х. Политическая культура общества / М. Х. Фарукшин // Социально-политические науки. – 1991. – № 4. – С.103-112.
7. Шестопал Е. Б. Личность и политика : Критический очерк современных западных концепций политической социализации / Е. Б. Шестопал – М. : Мысль, 1988. – 203 с.

АННОТАЦИЯ

Окунцов Б.П. Методологические подходы к анализу политической социализации и политической культуры.

В статье рассматривается сущность политической социализации и политической культуры, их функциональная взаимозависимость. Структура политической культуры анализируется как результат политической социализации и фактор её развития. Используются при анализе политической социализации и политической культуры наиболее плодотворные методологические подходы для понимания их сущности и диалектической взаимосвязи.

Ключевые слова: социализация, политическая социализация, политическая культура, политическое сознание, политическое поведение.

SUMMARV

Okuntsov B.P. Methodological approaches to the political socialization and political culture analysis.

The article deals with the essence of the political socialization and the political culture, their functional interdependence. The structure of the political culture is analyzed as a result of the political socialization and the factor of its development. In the analysis of the political socialization and the political culture the most seminal methodological approaches for the understanding of their essence and dialectical interconnection are used.

Key words: socialization, political socialization, political culture, political awareness, political behaviour.

УДК 94 (477.62)

Рочняк Е.В.
(г. Горловка)
кандидат философских наук,
доцент кафедры философии и истории
Горловского института иностранных языков,
Рочняк А.В.
(г. Горловка)
учитель русского языка
Горловской вечерней общеобразовательной школы №20
при Калининской исправительной колонии №27

ФАКТОР ВОЕННО-ТАКТИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕСТНОСТИ В ЕГО ВЛИЯНИИ НА ДИНАМИКУ ЧИСЛЕННОСТИ НАСЕЛЕНИЯ ДОНБАССА

Население – то есть, люди, народы, живущие в том или ином историческом ареале, представляют собой основной объект и субъект исторического процесса. При этом сугубо количественные показатели также имеют важное значение, позволяя судить об имеющихся социально-экономических возможностях, о существовавших или потенциальных структурных характеристиках жизненного уклада.

Подобные показатели, с одной стороны, сами непосредственно влияют на жизни огромного количества конкретных людей, с другой же – именно люди в массе своей задают ориентирующие потребности общественных процессов, то есть нарабатывают своеобразный «спрос» на те или иные исторические действия или решения.

Когда идет спор о роли личности в истории, нельзя забывать о том, что личность, принимающая судьбоносные решения, всегда исходит из тех условий, которые складываются вокруг неё. Одновременно эти же условия являются в конечном итоге суммарным результатом жизни множества людей.

Демографическая динамика, рассматриваемая на протяжении длительных периодов времени, представляет для исследователей огромный интерес, так как позволяет во многом судить не только о влиянии тех или иных исторических, технологических, цивилизационных факторов (действие которых обнаруживается в определенном отрезке исторического времени) на население, но и определять, какие факторы являются положительными, а какие – отрицательными для развития данной территории.

Возможно, это суждение и кажется спорным, однако в целом, с исторической точки зрения, благоприятное влияние тех или иных факторов ведет к росту численности населения, в то же время

как отрицательная демографическая динамика свидетельствует, естественно, о том, что ситуация складывается далеко не лучшим образом. Подобная корреляция связана как с психологическими особенностями человека, так и с его биологической отзывчивостью на долговременные внешние воздействия.

Мы рассмотрим демографическую динамику населения Донбасса начиная с периода раннего заселения до первого демографического прорыва, иначе говоря, от существования территорий как Дикого Поля до начала массового освоения Донецкого каменноугольного бассейна, характеризующегося строительством раннеиндустриальной урбанистической среды (вторая половина XIX – начало XX столетия).

Рассматривая историю заселения Донбасса с точки зрения обывателя, невольно обращаешь внимание на тот факт, что в целом довольно благоприятные для земледелия пространства практически на протяжении всего периода традиционного аграрного общества оставались невостребованными, существуя как Дикое Поле. При этом чуть севернее конкуренция за земельные угодья была столь сильна, что приводила к длительным конфликтным ситуациям, а подчас и междоусобицам.

Найти причину, объясняющую это явление, на самом деле достаточно несложно. Она лежит, прежде всего, в военно-тактических характеристиках местности, воздействие которых существенно изменилось лишь после развития искусственной, индустриально-урбанистической среды.

Первые следы человека на территории Донбасса можно отнести к эпохе раннего палеолита. Однако, даже с поправкой на более мягкие климатические условия, характерные для северного Приазовья в тот временной период, а также на тот факт, что по некоторым научным данным, Азовское море представляло собой не соленый, а пресный водоем, мы не можем говорить о том, что условия существования в тот период на данных территориях было благоприятными. Растительность даже в поймах рек носила степной характер, практически отсутствовали значительные лесные массивы, вытесняемые из этой экологической ниши (в отличие от верхнего Поднепровья) тростниковыми зарослями.

При этом открытость местности и отсутствие природных рубежей, выгодных для оборонительных действий, является значительной проблемой в том случае, если пытаться вести оседлый образ жизни, способствующий росту численности населенности и развитию культуры с соответствующим разделением труда. На открытой, легко проходимой местности значительное преимущество имеют небольшие, подвижные воинские отряды, способные преодолевать значительные

расстояния и не обремененные проблемами снабжения. Такие отряды могут безнаказанно совершать спорадические нападения на объекты оседлых поселений, их инфраструктуру жизнеобеспечения, осложняя или делая невозможной любую плодотворную хозяйственную деятельность.

Именно по этой причине даже в условиях дефицита земельных площадей сельское население с более северных территорий не могло перенести на степные районы привычки оседлого хозяйствования, так как противостоять кочующим отрядам, совершающим регулярные нападения на любые поселения, было затруднительно.

Невероятная мобильность конных легковооруженных воинов, которые обладали значительной автономностью в степи за счет способности лошадей питаться за счет подножных кормов, давала возможность подобным отрядам не только за короткий срок сосредотачиваться в местах нанесения удара, но и столь же молниеносно уходить от превосходящих сил, чрезвычайно успешно нанося значительный ущерб коммуникациям.

Летописные свидетельства о монголо-татарском нашествии утверждают, что численность войск монгольских военачальников приводила в ужас их противников. Тем не менее, простой анализ хозяйственных возможностей кочевого скотоводства в условиях резко-континентального (азиатская Степь) и умеренно-континентального климатов (территории от Волги до Днестра) свидетельствует о том, что для снабжения более или менее значительных сил необходимо контролировать огромные пространства, координируя с невероятной точностью действия отдельных отрядов в пространстве и времени. Подобное возможно лишь на открытой местности, передвижение по которой для конницы не ограничено линейными путями. При этом сама местность должна обладать достаточно богатым растительным покровом для того, чтобы фуражировка происходила за счет ресурса самой местности.

После завоевания половецких и русских земель татаро-монголами начинается век Золотой Орды. Донецкие степи начинают играть исключительное значение, соединяя тюркский центр и славянский восток. В условиях политической и экономической стабильности начинает расти оседлое население, оживляется торговля, через наши земли в Орду пошли товары из Европы – саксонский фарфор, французская парфюмерия…

Конечно, жизнь наших предков на этот период нельзя назвать простой, но всё-таки она была относительно предсказуемой. Это продолжалось до тех пор, пока внутриполитическая борьба в Золотой Орде не приводит к неразберихе в середине XIV века.

Последовательная смена военачальников приводит к концу централизованного государства, а для нашей земли начинается время Крымского ханства – снова время набегов, захвата населения и угона его в рабство. К середине XVI века степь снова стала абсолютно дикой.

Подобная ситуация военно-тактического характера сыграла колоссальную роль в историческом развитии не только Донбасса в доиндустриальный период, но и всей северной Евразии. В сущности, противостояние кочевой Степи и оседлых народов лесостепной и лесной зоны задавало контекст исторических событий на южных рубежах русского цивилизационного пространства.

Вышеупомянутый военно-тактический фактор действовал практически на протяжении нескольких тысячелетий, начиная с первых кочевых племен неолитического времени и фактически до сражений эпохи Гражданской войны 1917-1921 года, характеризовавшейся широким применением всеми сторонами на степных пространствах от Дона до Днепра подвижных конных отрядов. Это и Первая Конная Буденного, и знаменитые тачанки Нестора Махно, и белоказачьи отряды атамана Андрея Шкуро.

Однако, начиная с XIX века, по мере развития индустриальной инфраструктуры, военно-тактические характеристики местности на территории Донбасса значительным образом меняются. Одновременно с этим происходит и взрывообразный рост численности населения, прежде всего, за счет миграции, обусловленной экономическими факторами. Вместо природных рубежей, пригодных для оборонительных действий, постепенно создаются рубежи рукотворные: капитальная городская застройка, территории промышленных предприятий, размещенные на небольшом расстоянии друг от друга.

Уже в годы упомянутой нами Гражданской войны 1917-1921 годов территория Донбасса становится одной из базовых для большевиков не только лишь по причине пролетарского характера здешнего населения на тот период времени. Обусловлено это было также и тем, что за счет возросшей плотности населения и достаточного развития железнодорожной транспортной инфраструктуры большевикам стал доступен свойственный Красной Армии регулярный характер войны, построенный на централизованном снабжении контингента.

В феврале 1918 г. в Харькове была провозглашена Донецко-Криворожская Республика как составная часть Российской федерации. Возглавил ДКР большевик Артем (Ф. Сергеев). Однако без пролетарского Донбасса установить власть большевиков в Украине было невозможно. По настоянию

Ленина ДКР юридически вошла в состав Украинской Советской Республики. Столицей стал г. Харьков.

В 1930-е годы пролетарский Донбасс стал лидером ускоренной модернизации отечественной промышленности. А. Стаханов, П. Ангелина, М. Мазай, П. Кривонос стали символом трудовых побед и свершений советского народа. Индустриализация 30-х создала новые механизмы, работавшие с крупными величинами. Меньше чем за 10 лет население Донецка (тогда г. Сталино) увеличилось с 200 тыс. (1930 г.) до 470 тыс. (1939 г.). Донбасс принял огромные массы людей, которые образовали «невиданный сплав народа». В нашем крае была заложена основа индустрии Советского Союза.

Во время Великой Отечественной войны показательным с военно-тактической точки зрения можно считать не боевые действия на Донбассе, а сражения, развернувшиеся в схожей по своим характеристикам местности с преимущественной значимостью фактора урбанистической среды с развитой крупной промышленной инфраструктурой. Речь, как не сложно догадаться, идет о Сталинграде. Именно там, впервые в истории, характер боевых действий в полной мере был обусловлен не природной средой, а техносферной реальностью.

Фактически, именно урбанистическая среда и промышленная инфраструктура обуславливают с военно-тактической точки зрения способность территории Донбасса к выживанию и военному сопротивлению в случае враждебных действий. В определенной степени это подтвердили и события наших дней, особенно если внимательно проанализировать карту происходивших в течение последних двух лет событий.

Возможность вести плодотворную и относительно безопасную хозяйственную деятельность, а соответственно, и поддерживать достаточную плотность населения для территории Донбасса возможно лишь при условии поддержания и развития урбанистической инфраструктуры промышленного характера, играющей роль рукотворных оборонительных рубежей и позволяющей оказывать сопротивление мобильным военным контингентам.

В современных условиях мобильные сухопутные подразделения в характере автономных действий, как ни странно, уступают конным отрядам кочевых народов Дикого Поля, так как современная военная и транспортная техника не способна снабжаться за счет ресурса самой местности. Тем не менее, за счет высокой экономичности современных легких моторизированных средств (прежде всего, внедорожников-пикапов, применяемых исламскими фундаменталистами на Ближнем Востоке, в

частности, в Сирии и Ливии) условия Дикого Поля могут быть легко воспроизведены в любой пригодной для этого местности, в том числе и на территории степной части Украины.

Так как при вхождении Украины в европейское экономическое пространстве стоит ожидать вытеснения с рынков местных промышленных производителей с переносом акцентов на экспортоориентированное сельское хозяйство, то, при постепенной деградации промышленной инфраструктуры и на фоне отрицательной демографической динамики, в ближайшее время возможно повторение ситуации, когда из-за военно-тактических характеристик местности часть территорий нашего региона окажется в положении, близком к реалиям «выжженной земли». С исторической точки зрения, относительно недавно подобная ситуация уже имела место в 1918-1920 годах.

Таким образом, можно сделать следующий вывод, имеющий непосредственную практическую ценность, − уже сейчас целесообразно осуществлять действия, сознательно направленные на восстановление, развитие и совершенствование урбанистической инфраструктуры, способной одновременно выполнять как хозяйственные, так и оборонительные функции. При этом особое внимание следует уделить транспортным коридорам в восточном и северо-восточном направлении.

АННОТАЦИЯ

Рочняк Е.В., Рочняк А.В. Фактор военно-тактической характеристики местности в его влиянии на динамику численности населения Донбасса.

В статье рассматривается взаимосвязь характера местности с историческими событиями, происходящими в нашем крае на протяжении всей истории его существования. Доказывается, что с военно-тактической точки зрения именно наличие искусственно созданной промышленной инфраструктуры обуславливает способность территории Донбасса к выживанию и военному сопротивлению в случае враждебных действий.

Ключевые слова: Донбасс, характеристика местности, Дикое Поле, тактика военных действий.

SUMMARY

Rochnjak E.V., Rochnjak A.V. The factor of military tactical characteristic of the territory and its influence to demographic dynamics of Donbass.

The article examines the relations between the character of areas with historic events that taking place in our region throughout the history of its existence. It is proved that from the military tactical point

of view it is the existence of artificially created industrial infrastructure means the territory of Donbass to survival and military resistance in case of hostilities.

Key words: Donbass, character of areas, The Wild Field, tactic of warfare.

УДК 371.32

Шатохина М.В.
(г. Горловка)
преподаватель кафедры философии и истории
Горловского института иностранных языков

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ УРОКА ИСТОРИИ

Активизация познавательной деятельности учащихся была и остаётся одной из вечных проблем педагогики. Познавательная активность учащихся относится к числу основных факторов в процессе обучения и оказывает устойчивое влияние на цели, содержание и характер учебной деятельности. Одной из форм активизации познавательной деятельности является игра.

Сегодня практически любой учитель истории применяет хотя бы изредка в своей деятельности нетрадиционные формы обучения школьников. Это связано со становлением нового стиля педагогического мышления учителя, ориентирующегося на интенсивное и эффективное решение образовательно-воспитательных задач в рамках скромного количества предметных часов, на признание факта усиления самостоятельной творческо-поисковой деятельности школьников, на модернизацию активных форм обучения истории.

Игра на уроке истории – это активная форма учебного занятия, в ходе которого моделируется определённая ситуация прошлого или настоящего, «оживают» и действуют люди, участники исторической драмы.

Остановимся на наиболее важных, на наш взгляд, психолого-педагогических возможностях, которые могут быть использованы на уроках в игровой деятельности. Во-первых, и это отмечалось многими исследователями, игра – это мощный стимул в обучении, это разнообразная и сильная мотивация. Посредством игры гораздо активнее и быстрее происходит возбуждение познавательного интереса отчасти потому, что человеку по своей природе нравится играть. Другой причиной является то, что мотивов в игре гораздо больше, чем у обычной учебной деятельности. Ф.И. Фрадкина, исследуя мотивы участия школьников в играх, замечает, что некоторые подростки участвуют в играх, чтобы реализовать

свои способности и потенциальные возможности, не находящие выхода в других видах учебной деятельности, другие – чтобы получить высокую оценку, третьи – чтобы показать себя перед коллективом, четвёртые решают свои коммуникативные проблемы и т.п. Во-вторых, в игре активизируются психические процессы участников игровой деятельности: внимание, запоминание, интерес, восприятие, мышление.

Охарактеризуем учебные возможности игры, определяющее ее место в учебном процессе. Игра по своей природе является мощным стимулом к обучению, обеспечивающим разнообразную и сильную мотивацию. В процессе игры у школьников происходит активное и быстрое возбуждение познавательного интереса. Л.П. Борзова, изучая причины положительного отношения школьников к играм на уроках истории, пишет: «Некоторые подростки участвуют в играх, чтобы реализовать свои потенциальные возможности и способности, не находящие выхода в других видах учебной деятельности (старшеклассники). Другие – чтобы получить высокую оценку (младшие школьники), третьи – чтобы показать себя перед коллективом, четвёртые решают свои коммуникативные проблемы (подростки в целом) и т.п.» [2, с. 23]. Также игра активизирует основные психические процессы субъектов учебной деятельности, такие как внимание, запоминание, интерес, восприятие и мышление. Игра позволяет раздвинуть границы собственного опыта ребенка, помогает ему вообразить то, чего он не видел, представить себе событие или явление, которого не было в его жизни. Эмоциональный характер игры способствует «оживлению» даже самого скучного фактического материала, делает историю яркой и запоминающейся, поэтому в процессе игры значительно увеличивается максимальный объем работы, которую способен выполнить ребенок, даже если подобный труд ему совершенно недоступен в обычных учебных условиях.

Методисты давно выделили два важнейших признака учебной исторической игры: наличие прямой речи (диалога) участников и воображаемой ситуации в прошлом или настоящем (в последнем случае – для обсуждения прошлого).

Игры классифицируют по различным признакам: по целям, по числу участников, по характеру отражения действительности. Н.К. Ахметов и Ж.С. Хайдаров выделили имитационные, символические и исследовательские игры. Первые ассоциируются с игровым моделированием той или иной сферы труда (имитация реальности), вторые основаны на четких правилах и игровых символах, третьи – связаны с новыми знаниями и способами деятельности [1, с. 6].

В.Г. Семенов выделил: 1) интерактивные игры с опосредованным воздействием на ученика (ребусы, кроссворды); 2) интерактивные игры с непосредственным воздействием на ученика (сюжетно-ролевые игры); 3) неинтерактивные (индивидуальные игровые задания). Этот же исследователь классифицирует игры по степени импровизации: 1) игры с ролями и сюжетом (импровизационные); 2) игры с четким каноническим сюжетом (канонические); 3) бессюжетные игры (кроссворды) [5, с. 130]. Г.К. Селевко разделяет игры на сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и драматизации [6, с. 43].

Возможно, что в приведенных педагогических классификациях, безусловно, есть смысл: они показывают, прежде всего, различие между играми с четкими внешними заданными правилами (или жестко прописанным сюжетом), отступать от которых нельзя, и играми без внешних правил, основанных на импровизации и внутренней логике моделируемого процесса. Эти игры существенно различаются не только по своим целям и содержанию, но и по степени воздействия на интеллектуальную и эмоциональную сферы учеников.

В теории и практике обучения истории была известна классификация, разделяющая игры на ретроспективные и деловые, если идет речь об играх с внутренними правилами [4, с. 31].

Деловая игра моделирует ситуацию более поздней эпохи по сравнению с исторической обстановкой, ученик получает в ней роль только нашего современника или потомка, изучающего исторические события (археолога, писателя, журналиста). При этом явно прослеживается два подвида такой игры.

Один из них – игра-обсуждение, в процессе которой воссоздается воображаемая ситуация современности со спором, дискуссией (диспуты, симпозиумы ученых, круглые столы журналистов, телемосты и киностудии и др.). В своей обучающей основе такая игра очень близка к дискуссионной деятельности, ибо целиком строится на учебном диалоге. Как правило, такие игры даже при определенной программе деятельности проводятся с большой долей импровизации ребят.

Другая форма деловой игры – это игра-исследование, которая строится также на воображаемой ситуации современности, изучающей прошлое, но в отличие от предыдущей формы основана на индивидуальных действиях «героя», который пишет очерк, письмо, школьный учебник, фрагмент книги, газетную статью, научный доклад о том или ином историческом событии.

Какие игры рационально использовать на уроках истории?

Игры при изучении нового материала.

Игра **«Три предложения»**. В ее основе – логическая операция по выделению главного. Условный компонент, делающий игру занимательной, достигается посредством правила – изложить это «главное» в трех простых предложениях. Без него нет игры – есть обычное учебное задание. Один из вариантов – работа с печатным текстом. Это может быть пункт из параграфа или документ. Побеждает тот, у кого рассказ короче, при этом точно передается содержание. Эта игра позволяет развивать очень важное умение – выделять главное.

Игра **«Дерево мудрости»**. Учащиеся учатся ставить вопросы к изучаемому материалу. На уроке ребятам дается задание: по ходу объяснения или работы с текстом записать на трех листочках три разных по уровню сложности вопроса. После изучения материала вопросы сдаются. Наиболее интересные оцениваются, оформляются в виде «яблок» или «листьев» и прикрепляются к «Дереву мудрости». (красные – на 5, желтые – на 4, зеленые – на 3). На следующих уроках ученики «срывают» плод или лист и отвечают.

Игра **«Переводчик»**. Трудностью в усвоении различных определений является сложность научного языка. В этой игре детям предлагается высказать какую-либо историческую фразу, другими словами, перевести с «научного» языка на «доступный». Например: «Разночинцы – межсословная категория населения, в основном занимавшаяся умственным трудом» = «люди разного чина и звания, получившие высшее образование» = «выходцы из разных сословий, пополнившие ряды русской интеллигенции».

Помимо этих игр при изучении нового материала используются игры **«Оживи картину», «Экскурсия», «Историческая гостиная»**, кроссворды и т.д.

Игры на закрепление и обобщение исторического материала.

Игра **«Аукцион»**. Эта игра проводится после изучения одного из исторических периодов, например по теме «Эпоха Ивана Грозного». На уроке обобщения ребятам предлагается игра: «Продается оценка «5». Каждый ученик может ее «купить». Для этого нужно назвать историческое лицо, жившее в эпоху правления Ивана IV. Любой другой «участник торгов» может назвать более высокую «цену», назвав другого современника Ивана Грозного. При этом имена не должны повторяться. Каждое имя записывается на доске и в тетради. Желательно о каждом сказать несколько слов. Если после очередного названного имени наступает пауза, учитель медленно ударяет три раза молотком. Выигрывает тот, кто последним назовет имя. После третьего удара никто не должен называть имен. Победитель получает «5». Можно провести аукцион дат, понятий и т.д.

Игра **«Реставрация»**. Для игры выбирается текст (легкий для восприятия) по изучаемой теме, каждое предложение записывается с новой строки, оно несет самостоятельную смысловую нагрузку. Затем текст разрезается на полоски так, чтобы на каждой помещалось одно предложение. Полоски перемешиваются и помещаются в конверт. Ученик должен восстановить текст. Для удобства проверки предложения нумеруются в произвольном порядке или можно в уголке каждой полоски написать определенную букву так, чтобы при правильном выполнении складывалось бы слово (молодец, правильно и т.д.).

Игра **«Исторические пятнашки».** На доске квадрат с 9 клеточками, в которых вписаны даты. Дается задание: восстановить даты в восходящем хронологическом порядке или «запятнать» даты, относящиеся к определенному периоду, или связанные с определенным историческим лицом, показывая на дату в квадрате, необходимо назвать событие, о котором идет речь. Выигрывает тот, кто более точно укажет все даты за меньшее количество времени. Иногда дата подчеркнута, значит, об этом событии нужно рассказать более подробно [3, с. 171].

В основе любой игры лежит какая-то «тайна», неизвестность результата. Процесс игры – ведущее к развязке приключение. Ее мотив с процесса деятельности перемещается на результат – завоевание первенства своей командой или личного первенства в умственном состязании. Результативность учебных игр зависит, во-первых, от систематического их использования, во-вторых, от целенаправленности программы игр в сочетании с обычными дидактическими заданиями. Игровые коллизии вызывают у школьника стремление анализировать, сопоставлять, исследовать скрытые причины явлений. Это – творчество! Игра вызывает и важнейшее свойство учения – потребность учиться, знать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметов Н. К. Игра как процесс обучения / Н. К. Ахметов, Ж. С. Хайдаров. – Алма-Ата : Знание, 1985. – 40 с.
2. Борзова Л. П. Игры на уроке истории / Л. П. Борзова. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 161 с.
3. Гукова В. В. История. 5-11 классы : Технологии современного урока / В. В. Гукова и др. – Волгоград : Учитель, 2009. – 207 с.
4. Кучерук И. В. Учебные игры на уроках истории / И. В. Кучерук // Преподавание истории в школе. – 1989. – № 4.
5. Семенов В. Г. Динамическая классификационная модель игры / В. Г. Семенов. – К. : АН СССР, 1984. – 240 с.

6. Селевко Г. К. Новое педагогическое мышление : педагогический поиск и экспериментирование / Г. К. Селевко, А. В. Басов. – Ярославль : Яросл. обл., 1991. – 71 с.
7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.

АННОТАЦИЯ

Шатохина М.В. Нетрадиционные формы урока истории.

Статья посвящена проблеме познавательной активности учащихся на уроках истории. Сегодня практически любой учитель истории применяет хотя бы изредка в своей деятельности нетрадиционные формы обучения школьников. Игра на уроке истории – это активная форма учебного занятия, в ходе которого моделируется определённая ситуация прошлого или настоящего.

Ключевые слова: дидактические игры, проектирование, педагогические условия, профессиональная подготовка.

SUMMARY

Shatokhina M.V. Non-traditional forms of a history lesson.

The article deals with the cognitive activity of pupils at the lessons of history. Now almost every teacher of history uses, at least occasionally, in his/her work unconventional forms of training students. A game at a history lesson is an active form of school activities when a certain past or present situation is simulated.

Key words: didactic games, projecting, pedagogical conditions, professional training.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авдей Елена Николаевна – старший преподаватель кафедры педагогики УО «Барановичский государственный университет»;

Агафонова Алла Леонидовна – преподаватель кафедры психологии Горловского института иностранных языков;

Андреева Ирина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии Горловского института иностранных языков;

Антончик Юлия Геннадьевна – студент, председатель студенческого научного общества Барановичского государственного университета (Республика Беларусь);

Армянинова Диана Юрьевна – ассистент кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков Горловского института иностранных языков;

Безуглая Лариса Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и охраны здоровья Горловского института иностранных языков;

Белых Татьяна Васильевна – старший преподаватель кафедры педагогики Луганского государственного университета имени Владимира Даля;

Бойко Ольга Валериевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Горловского института иностранных языков;

Болотина Наталия Владимировна – ассистент по совместительству кафедры социально-гуманитарных дисциплин Донецкого института железнодорожного транспорта;

Габрелян Светлана Гариевна – магистрант кафедры клинической психологии АНОО ВПО Института экономики и управления в медицине и социальной сфере (Российская Федерация, г. Краснодар);

Дзюба Кристина Васильевна – аспирант кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков Горловского института иностранных языков;

Дяговец Иван Иванович – доктор филологических наук, доктор философии, профессор кафедры журналистики Донецкого национального университета;

Евсюкова Наталья Владимировна – кандидат исторических наук, доцент кафедры философии и истории Горловского института иностранных языков;

Егорова Наталья Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной иноязычной подготовки Барановичского государственного университета (Республика Беларусь);

Еремка Елена Владимировна – кандидат биологических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики Донецкого национального университета;

Зандер Лена – учитель русского языка и литературы (Федеративная Республика Германия);

Зябрева Светлана Эдуардовна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и методики преподавания иностранных языков Горловского института иностранных языков;

Караваева Вера Дмитриевна – магистр педагогического образования, старший преподаватель кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков Горловского института иностранных языков;

Князева-Лязгина Наталья Владимировна – учитель английского и французского языков в МБУ СОШ №1;

Кобзарева А.В. – Бельгийское русское общество (Бельгия);

Кондрашова Марина Вячеславовна – преподаватель кафедры психологии Горловского института иностранных языков;

Крайняя Наталья Викторовна – старший преподаватель кафедры физического воспитания и охраны здоровья Горловского института иностранных языков;

Крамаренко Елена Александровна – магистрантка факультета психологии и социальной работы АНОО ВПО Института экономики и управления в медицине и социальной сфере (Российская Федерация, г. Краснодар);

Кривошеева Галина Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Донецкого национального университета;

Кривчиков Владислав Михайлович – кандидат исторических наук, доцент, профессор кафедры тылового обеспечения военного факультета Гродненского государственного университета имени Янки Купалы (Республика Беларусь);

Кудрейко Ирина Александровна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой украинской филологии и прикладной лингвистики Донецкого национального университета;

Кульчицкая Яна Николаевна – преподаватель кафедры педагогики и методики Горловского института иностранных языков;

Левченко Анна Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии АНОО ВПО Института экономики и управления в медицине и социальной сфере (Российская Федерация, г. Краснодар);

Леуш Марина Игоревна – преподаватель английского языка УО СШ № 9 (Республика Беларусь, г. Барановичи);

Лихошерст Лариса Александровна – студентка Южного Федерального университета (Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону);

Малиновский Евгений Леонидович – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (Республика Беларусь);

Марченко Галина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры образования и педагогических наук Южного Федерального университета (Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону);

Машинистов Алексей Владимирович – старший преподаватель кафедры психологии Горловского института иностранных языков;

Медведева Елена Рудольфовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков Горловского института иностранных языков;

Миськова Анастасия Сергеевна – лаборант кафедры психологии Горловского института иностранных языков;

Навка Ирина Александровна – кандидат исторических наук, доцент, зав. кафедрой философии и истории Горловского института иностранных языков;

Никулин Юрий Александрович – ассистент кафедры философии и истории Горловского института иностранных языков;

Новикова Елена Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии управления, заведующая психолого-педагогической лабораторией Донецкого государственного университета управления;

Окунцов Борис Павлович – кандидат философских наук, доцент кафедры философии и истории Горловского института иностранных языков;

Плетнёва Юлия Сергеевна – преподаватель кафедры психологии Горловского института иностранных языков;

Погромская Анна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков Горловского института иностранных языков;

Поддубная Наталья Александровна – учитель английского языка Центра образования «Технологии обучения» (Российская Федерация, г. Москва);

Распопова Анна Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии АНОО ВПО Института экономики и управления в медицине и социальной сфере (Российская Федерация, г. Краснодар);

Рочняк Алексей Владимирович – учитель русского языка Горловской вечерней общеобразовательной школы №20 при Калининской исправительной колонии №27;

Рочняк Елена Владимировна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии и истории Горловского института иностранных языков;

Рудковская Инесса Валериевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков Горловского института иностранных языков;

Свириденко Марина Николаевна – преподаватель высшей категории Государственного образовательного учреждения «Горловский колледж промышленных технологий и экономики»;

Свириденко Михаил Иванович – преподаватель высшей категории Государственного образовательного учреждения «Горловский колледж промышленных технологий и экономики»;

Синьтюк Виктория Ивановна – преподаватель истории Горловского техникума Донецкого национального университета;

Скляренко Ольга Николаевна – старший преподаватель кафедры психологии Горловского института иностранных языков;

Смирнова Людмила Дмитриевна – преподаватель немецкого языка образовательного центра «Кольпинг» (Федеративная Республика Германия, г. Нойштадт-на-Айше);

Таранова Оксана Анатольевна – преподаватель кафедры психологии Горловского института иностранных языков;

Тристень Клавдия Семёновна – кандидат медицинских наук, доцент кафедры дошкольного образования Барановичского государственного университета (Республика Беларусь);

Фунтикова Надежда Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики Луганского университета имени Владимира Даля;

Хорьяков Владимир Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой физического воспитания и охраны здоровья Горловского института иностранных языков;

Чернышев Алексей Иванович – кандидат педагогических наук, доцент, ректор Донецкого республиканского института дополнительного педагогического образования;

Чернышев Дмитрий Алексеевич – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Донецкого национального университета;

Шатохина Марина Валериевна – преподаватель кафедры философии и истории Горловского института иностранных языков.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Авдей Е.Н., Тристень К.С.
ЗНАЧЕНИЕ ФОЛЬКЛОРА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ
И НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ 3
Армянинова Д.Ю.
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ
ДЕТЕЙ МЛАДШИХ КЛАССОВ 10
Безуглая Л.И.
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ 16
Белых Т.В.
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА КЛАССА:
ЕЁ ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ 22
Болотина Н.В.
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ
КАК НОВАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ 27
Дзюба К.В.
МОРАЛЬ И ЕЕ УРОВНИ РАЗВИТИЯ
ПО Л.КОЛЬБЕРГУ (ТЕОРИЯ РАЗВИТИЯ МОРАЛИ) 34
Егорова Н.А., Леуш М.И.
«ПУСТЫЕ» СЛОВА РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА 40
Еремка Е.В.
РОЛЬ ВАЛЕО-ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 47
Zander Lena
DIE ANTIPÄDAGOGIK WIE
DIE ANTIAUTORITÄTRE ERZIEHUNG 53
Зябрева С.Э.
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА:
ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ 59
Караваева В.Д., Уздемир М.В.
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ 67
Крайняя Н.В.
ПРОБЛЕМА ГУМАНИЗАЦИИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ
УЧИТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ 71
Кривошеева Г.Л.
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ДОЛГОЛЕТИЕ В СТРУКТУРЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩЕГО
ПЕДАГОГА 76

Кудрейко И.А.
ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕКСТОВ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ 85
Кульчицька Я.М.
ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ КАНАДИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ 90
Марченко Г.В., Лихошерст Л.А.
РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ 94
Медведева Е.Р.
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ 104
Погромская А.И.
ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 110
Поддубная Н.А.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ ПОСТМОДЕРНА 115
Рудковская И.В.
НАРОДНА СВЯТКОВО-ОБРЯДОВА КУЛЬТУРА ТА ЇЇ ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ 121
Свириденко М.И.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРУКТУРНО-ЛОГИЧЕСКИХ СХЕМ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ 129
Свириденко М.Н.
АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ НОВОГО НАБОРА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН 136
Smyrnova L.D.
HANDLUNGSORIENTIERTES LERNEN ALS METHODIK IM SPRACHKURS DEUTSCH FÜR ASYLBEWERBER 142
Тристень К.С., Авдей Е.Н., Лобковская Е.А.
МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ К УЛУЧШЕНИЮ УРОВНЯ КАЧЕСТВА ИХ ЖИЗНИ ПРИ СТОМАТОЛОГИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЯХ 154
Фунтикова Н.В.
ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТЬ КАК СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ 162
Хорьяков В.А.
МАССОВАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ДИАГНОСТИКА ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА 173

Чернышев А.И.
СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ 179
Чернышев Д.А.
ПЕДАГОГ-ВОСПИТАТЕЛЬ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И СПОРТА: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА.....192

ПСИХОЛОГИЯ

Агафонова А.Л., Синьтюк В.И.
РОЛЬ ЭМОЦИЙ КАК РЕГУЛЯТОРА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ ИСТОРИИ 202
Андреева И.А.
УРОВЕНЬ ГОТОВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПРЕДПРИЯТИЙ К ВЫЗОВАМ XXI ВЕКА 208
Антончик Ю.Г., Малиновский Е.Л.,
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ.....215
Бойко О.В.
К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ПОНИМАНИЯ УЧЕБНОГО ТЕКСТА СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ 221
Габрелян С.Г., Распопова А.С.
ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ.....231
Князева-Лязгина Н.В.
ПРОБЛЕМА СМЕРТИ. СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЯ ТЕЛЕСНО-ДУХОВНОГО ЕДИНСТВА ЧЕЛОВЕКА 237
Кобзарева А.В.
ПСИХОЛОГИЯ МАТЕРИ-ОДИНОЧКИ В БЕЛЬГИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ.....245
Кондрашова М.В.
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЛИЯНИЯ ФАКТОРА СОЗАВИСИМОСТИ НА УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ 251
Крамаренко Е.А., Левченко А.В.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАГИРОВАНИЯ ЖЕНЩИНЫ В СИТУАЦИИ ОСЛОЖНЕННОЙ БЕРЕМЕННОСТИ.....257

Машинистов А.В.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
В ИЗУЧЕНИИ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ
В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
ПСИХОЛОГИИ 263
Миськова А.С.
ПСИХО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ РЕАКЦИИ
ГРАЖДАНСКОГО НАСЕЛЕНИЯ НА ВОЕННЫЙ
КОНФЛИКТ 268
Новикова Е.В.
ОРИЕНТАЦИЯ НА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ
ОСНОВЫ «РУССКОГО ЧЕЛОВЕКА» В РАБОТЕ
ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА 274
Плетнёва Ю.С.
ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ВУЗЕ КАК АСПЕКТ
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ 284
Скляренко О.Н.
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ
ЖИЗНЕТВОРЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ
СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКСТРЕМАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ
(НА ПРИМЕРЕ ОРГАНИЗАЦИЙ ОРГАНОВ
ВНУТРЕННИХ ДЕЛ И ГОСУДАРСТВЕННОЙ
СЛУЖБЫ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ) 290
Таранова О.А.
ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ
ОРГАНИЗАЦИИ И ИХ РОЛЬ В ЭФФЕКТИВНОМ
УПРАВЛЕНИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 295

ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

Дяговец И.И.
ЭТНОГЕНЕАЛОГИЧЕСКОЕ ЗЕРКАЛО СЛАВЯН 302
Евсюкова Н.В.
ПРОБЛЕМЫ ПОЛИТИЗАЦИИ РАБОЧЕГО
ДВИЖЕНИЯ УКРАИНЫ (1990-2000 гг.) 310
Кривчиков В.М.
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ
КВАРТИРАМИ КОМАНДНО-НАЧАЛЬСТВУЮЩЕГО
СОСТАВА КРАСНОЙ АРМИИ (1925-1938 гг.) 318
Навка И.А.
ОБЕСПЕЧЕНИЕ МИРНОГО СОСУЩЕСТВОВАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ ПОИСКОВ НОВОЙ
МИРОВОЙ СТРАТЕГИИ 322

Никулин Ю.А.
ПРОБЛЕМА ЭТНОГЕНЕЗА СЛАВЯН
В СОВРЕМЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ 330
Окунцов Б.П.
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
К АНАЛИЗУ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ
И ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 335
Рочняк Е.В., Рочняк А.В.
ФАКТОР ВОЕННО-ТАКТИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ
МЕСТНОСТИ В ЕГО ВЛИЯНИИ НА ДИНАМИКУ
ЧИСЛЕННОСТИ НАСЕЛЕНИЯ ДОНБАССА 346
Шатохина М.В.
НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ УРОКА ИСТОРИИ 352

Научное издание

ГУМАНИТАРНЫЙ
ВЕСТНИК
Горловского института
иностранных языков

Сборник научных трудов

Выпуск второй

Ответственный редактор Н.И. Иванова
Технический редактор А.М. Калашников
Компьютерная верстка и макетирование А.В. Шевченко
Корректоры:
В.А. Вострецова, Н.А. Иванова,
И.В. Решетарова, О.Т. Захарова

За содержание и достоверность фактов, цитат, имен собственных и других сведений ответственность несут авторы

Подписано к печати 25.11.2015 г.
Формат 60х84/16. Бумага 80 г/м^2.
Усл. печ. л. – 20,6. Уч.-изд. л. – 23,0.
Усл.-изд. л. – 21,39.
Тираж 100 экз. Зак. № 7.

Издательство Горловского института иностранных языков
Свидетельство о государственной регистрации субъекта издательского дела
ДК № 1342 от 29.04.2003 г.
84626, г. Горловка, ул. Рудакова, 25